

# **MEMORIE VAN TOELICHTING BIJ HET DECREET TOT BEKRACHTIGING VAN HET BESLUIT VAN DE VLAAMSE REGERING BETREFFENDE DE EINDTERMEN EN ONTWIKKELINGSDOELEN IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS**

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Ze fungeren als kwaliteitsstandaarden in het onderwijs en als instrument om gelijke kansen tot talentontwikkeling te verzekeren. Vanuit die optiek zijn ze een wettelijke erkenningsvoorwaarde voor onderwijsverstrekkers.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden vastgelegd door het Vlaams Parlement bij wijze van bekrachtiging van een besluit van de Vlaamse Regering, genomen op advies van de Vlaamse Onderwijsraad. De ontwikkeling ervan gebeurt in de schoot van de entiteit curriculum van het onderwijsdepartement, in samenspraak met de diverse betrokken onderwijsgeledingen (als afnemend veld) en deskundigen. Desbetreffende conceptuele en legistieke procedure moet borg staan voor een breed onderwijskundig en maatschappelijk draagvlak.

In de beleidsnota onderwijs voor de huidige legislatuur werd voorzien dat de eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden geëvalueerd volgens hun bijdrage tot de kwaliteit van het onderwijs en de levenskansen van mensen, teneinde na te gaan of zich een herdefiniëring of herziening opdringt. In de beleidsbrieven voor de schooljaren 2006-2007 en 2007-2008 wordt deze intentie bevestigd en verder gepreciseerd door middel van verwijzing naar de referentiebronnen, naar de timing en naar welke vakgebonden dan wel vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen in beschouwing worden genomen.

In aansluiting hierop werden uitgangspunten en voorstellen van eindtermen en ontwikkelingsdoelen uitgewerkt, waarover de bevoegde raden van de Vlaamse Onderwijsraad adviezen hebben uitgebracht die tot verdere bijstellingen en verfijningen hebben geleid. In de omstandige bijlage bij deze memorie worden die uitgangspunten weergegeven.

De exhaustieve lijst van bedoelde eindtermen en ontwikkelingsdoelen is als volgt:

1) gewoon basisonderwijs:

- a) de eindtermen en ontwikkelingsdoelen "wereldoriëntatie - natuur";
- b) de eindtermen en ontwikkelingsdoelen "wereldoriëntatie - techniek";
- c) de eindtermen "Nederlands";
- d) de eindtermen "taal Frans".

2) eerste graad van het gewoon secundair onderwijs:

- a) de eindtermen en ontwikkelingsdoelen "natuurwetenschappen of fysica en/of biologie en/of wetenschappelijk werk";
- b) de eindtermen "moderne vreemde talen: Frans - Engels";
- c) de ontwikkelingsdoelen "Frans";
- d) de eindtermen en ontwikkelingsdoelen "Nederlands";
- e) de eindtermen en ontwikkelingsdoelen "technologische opvoeding".

3) tweede graad van het gewoon secundair onderwijs:

- a) de eindtermen "moderne vreemde talen: Frans - Engels" voor ASO;
- b) de eindtermen "moderne vreemde talen: Frans - Engels" voor KSO;
- c) de eindtermen "moderne vreemde talen: Frans - Engels" voor TSO.

- 4) derde graad van het gewoon secundair onderwijs:
- a) de eindtermen “moderne vreemde talen: Frans - Engels” voor ASO;
  - b) de eindtermen “moderne vreemde talen: Frans – Engels” voor KSO;
  - c) de eindtermen “moderne vreemde talen: Frans - Engels” voor TSO.
- 5) gewoon secundair onderwijs: de vakoverschrijdende eindtermen en de vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden vertaald in leerplannen. Ze zijn dus belangrijk voor leerplanmakers en, niet in het minst, voor de gebruikers ervan (scholen en lerarenteams). Om de noodzakelijke update van leerplannen en de toepassing ervan voor te bereiden en om de implementatie van nieuwe leerplannen optimaal te laten verlopen, wordt gekozen voor invoering van de nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen vanaf 1 september 2010 en, daar waar nodig, progressief (leerjaar na leerjaar) over de periode tot en met 1 september 2015.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE

**BIJLAGE**

**BIJ DE**

**MEMORIE VAN TOELICHTING**

**MET BETREKKING TOT**

**HET DECREET TOT BEKRACHTIGING VAN HET BESLUIT**  
**VAN DE VLAAMSE REGERING BETREFFENDE DE**  
**EINDTERMEN EN ONTWIKKELINGSDOELEN IN HET**  
**BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS**

## **Uitgangspunten bij de vakoverschrijdende eindtermen/ontwikkelingsdoelen globaal voor het secundair onderwijs**

### **Situering**

Vakoverschrijdende eindtermen zijn minimumdoelen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar onder meer door middel van diverse vakken, onderwijsprojecten en andere activiteiten worden nagestreefd. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de vakoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen na te streven (inspanningsverplichting). De school toont bij een doorlichting aan dat ze met een eigen planning aan de vakoverschrijdende eindtermen werkt.

De eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs werden in september 1997 ingevoerd. Vanaf 1 september 2002 werden de eindtermen voor de vakken van de basisvorming en de vakoverschrijdende eindtermen voor de tweede en derde graad ingevoerd.

In de vakoverschrijdende eindtermen legt de overheid voor scholen een aantal opdrachten vast die ze voor onderwijs en samenleving belangrijk vindt. Zo vindt de samenleving het belangrijk dat de leerlingen burgerzin wordt bijgebracht, dat ze gezond leven en zorg dragen voor elkaar en hun omgeving.

De eerste generatie vakoverschrijdende eindtermen is geordend in een aantal thema's. Voor de eerste graad zijn dat: leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie en milieueducatie. Bijkomende thema's in de tweede en derde graad zijn muzisch-creatieve vorming en, voor het algemeen secundair onderwijs, technisch-technologische vorming.

Het initiatief om vakoverschrijdende eindtermen in te voeren had onder meer te maken met een accentverschuiving van vakgerichte ordening naar meer totaliteitsonderwijs. Daarnaast was er de vaststelling dat niet alle inhouden en vormingscomponenten die belangrijk zijn voor een voldoende brede basisvorming, ten minste gedeeltelijk in de vakken terug te vinden waren. De vakoverschrijdende eindtermen creëerden daarom een soort 'vangnet' waarin waardevolle en maatschappelijk relevante inhouden op gestructureerde wijze konden worden behandeld. In de periode van de invoering van de vakoverschrijdende eindtermen evolueerde ook de onderwijsvisie in Vlaanderen naar een grotere aandacht voor het functioneren van de school als geheel. Dit ging gepaard met het concept van kwaliteitsbewaking waarin de onderwijsinspectie de overstap maakte van het controleren van vakken bij individuele leraren naar een doorlichting van de school als geheel. Het introduceren van vakoverschrijdende eindtermen was een uiting van dezelfde visie.

De motieven voor het invoeren van vakoverschrijdende eindtermen blijven anno 2008 nog steeds relevant. Toch zijn er intussen ook andere maatschappelijke en onderwijskundige evoluties, zoals het groeiend belang dat wordt gehecht aan het beleidsvoerend vermogen van scholen. Ook is er een aantal jaren ervaring opgebouwd met de 'eerste generatie' vakoverschrijdende eindtermen. Deze ervaring leert dat er een vrij sterke consensus is over het te grote aantal vakoverschrijdende eindtermen. Er gingen ook stemmen op over onduidelijk geformuleerde, gedateerde of moeilijk haalbare eindtermen. Mede onder druk van organisaties, politiek, economie en maatschappelijke ontwikkelingen, werden de vakoverschrijdende eindtermen stilaan een al te omvangrijk pakket. En ten slotte was er feedback over enkele ontbrekende elementen.

Vooraf de hoeveelheid vakoverschrijdende eindtermen was van bij het begin van de huidige legislatuur een belangrijke zorg. De beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009 zegt

hierover: 'Met de jaren is de diversiteit van de vakoverschrijdende eindtermen toegenomen. Dit wijst erop dat er vanuit de maatschappij steeds meer een beroep wordt gedaan op het onderwijs om jongeren competenties in zeer uiteenlopende domeinen bij te brengen. Toch kan het onderwijs niet op alle maatschappelijke en educatieve vragen ingaan.' Aan deze vaststelling werd meteen de opdracht gekoppeld om de vakoverschrijdende eindtermen te actualiseren: 'Daarom zullen we de vakoverschrijdende eindtermen evalueren. Via een bevraging van verschillende groepen zullen we het maatschappelijk belang, de onderwijskundige relevantie en de haalbaarheid van vakoverschrijdende thema's en hun uitwerking in eindtermen nagaan. De evaluatie zal als basis dienen voor het herwerken van de vakoverschrijdende eindtermen. We willen ervoor zorgen dat het onderwijs zijn verantwoordelijkheid opneemt in het realiseren van de doelstellingen die zowel vanuit maatschappelijk als onderwijskundig standpunt prioritair beoordeeld worden. Anderzijds hoeven niet alle maatschappelijke claims meteen een algemeen geldende vertaling te vinden in onderwijs.'

De in de beleidsnota aangekondigde evaluatie van de vakoverschrijdende eindtermen werd via een OBPWO-project (onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek) uitgevoerd. De eindtermen werden in dit onderzoek geëvalueerd naar hun maatschappelijke en onderwijskundige relevantie en naar hun haalbaarheid. Minister van Onderwijs en Vorming Frank Vandenbroucke kondigde in zijn beleidsbrief 2007-2008 aan dat de vakoverschrijdende eindtermen zouden worden geactualiseerd op basis van de tussentijdse resultaten van dit onderzoek. Deze voorlopige onderzoeksresultaten bevestigen onder meer de eerder vermelde feedback over het aantal eindtermen en over de onduidelijke formulering en/of moeilijke haalbaarheid van sommige eindtermen.

## **1 Accenten bij de actualisering**

### **1.1 Doelstellingen**

De eerste doelstelling bij het actualiseren van de vakoverschrijdende eindtermen is het reduceren van het totale aantal voor de drie graden, zonder afbreuk te doen aan de belangrijke functie van deze eindtermen om een voldoende brede basisvorming te garanderen. Het totale pakket haalbaar maken voor scholen en leerkrachten is een tweede doelstelling. Een derde doelstelling heeft te maken met het verduidelijken van eindtermen die volgens de respondenten in het onderzoek moeilijk, vaag of ingewikkeld geformuleerd zijn. Ten vierde worden de vakoverschrijdende eindtermen ook inhoudelijk geactualiseerd. Een aantal doelstellingen is gedateerd of niet meer voldoende relevant. Soms ontbreken (inmiddels) belangrijk geachte inhouden, vaardigheden of houdingen. De geactualiseerde eindtermen moeten bovendien ook mikken op een toepassing in het onderwijs gedurende de komende tien tot vijftien jaar. Dit betekent niet dat alle vakoverschrijdende eindtermen wijzigen of verdwijnen. Wat haalbaar, relevant en duidelijk blijkt, wordt in de mate van het mogelijke behouden.

### **1.2 Visie**

Actualisering van de vakoverschrijdende eindtermen moet ook een toekomstgerichte uitwerking zijn van de basisvorming. In het decreet tot bekrachtiging van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs (1996) wordt basisvorming inhoudelijk gedefinieerd vanuit een maatschappelijk perspectief en vanuit het perspectief van de persoonlijke ontwikkeling.

De Europese Unie biedt een belangrijk referentiekader voor een maatschappelijke invulling van basisvorming. In december 2006 werd een aanbeveling van het Europees Parlement goedgekeurd inzake kerncompetenties voor levenslang leren. Dit Europees referentiekader is ontwikkeld met de bedoeling "de lidstaten te ondersteunen in hun inspanningen alle jongeren en volwassenen de mogelijkheid te bieden om hun kerncompetenties zodanig te ontwikkelen dat zij toegerust zijn voor het leven als volwassenen".

Geïnspireerd door deze Europese aanbeveling en aanleunend bij ideeën uit het OESO-project 'The definition and selection of key competences', moet de actualisering van de eindtermen in eerste instantie een antwoord bieden op de vraag welke minimumcapaciteiten elke burger in Vlaanderen nodig heeft om actief aan de samenleving te kunnen participeren en om een persoonlijk leven uit te bouwen.

Om de vakoverschrijdende eindtermen te actualiseren wordt teruggerepen naar de definitie zoals bepaald in het hoger vermeld bekrachtigingsdecreet van de eindtermen, waar in de uitgangspunten voor de eindtermen van de eerste graad secundair onderwijs, een actuele en werkbare visie op basisvorming wordt geformuleerd:

*Iedere leerling heeft recht op een relevante basisvorming. Basisvorming bereidt een lerende voor op kritisch-creatief functioneren in de samenleving en de uitbouw van een persoonlijk leven.*

### 1.3 Structuur

Om aan deze ideeën vorm te geven is een nieuw ordeningskader ontworpen, waaraan de bestaande eindtermen worden getoetst. Dit kader operationaliseert die visie op basisvorming in zeven *contexten* of toepassingsgebieden:

#### **Ontwikkeling van de persoon** in contexten of toepassingsgebieden als

- Lichamelijke gezondheid en veiligheid
- Mentaal welbevinden
- Sociorelationele ontwikkeling

#### **In een multiculturele, democratische samenleving** in contexten als

- Omgeving en duurzame ontwikkeling
- Politiek-juridische samenleving
- Socio-economische samenleving
- Socioculturele samenleving

Het onderbrengen van de vigerende eindtermen in deze rubrieken maakte echter meteen duidelijk dat bepaalde 'voorwaarden' voor zelfontplooiing en maatschappelijke participatie een aantal keren werden herhaald. Essentiële vaardigheden als autonoom denken en handelen, communicatie en samenwerking, positief zelfbeeld en veerkracht, sociaal functioneren, exploratie, initiatief en creativiteit, enz. worden in elk pakket meer dan een keer verwoord en zijn daardoor mee de oorzaak van hinderende overlap en complexe zinsconstructies.

Om tot meer transparantie en eenvoud te komen wordt een gemeenschappelijke stam gecreëerd. Op die manier komt een tweeledigheid tot stand van enerzijds een stam en anderzijds zeven contexten, die in hun samenhang moeten worden gelezen én gehanteerd.

- In de 'stam' worden essentiële vaardigheden opgenomen als eindtermen die 'generiek' of algemeen zijn geformuleerd, d.w.z. ontdaan van elke context. Op die manier worden ze gemeenschappelijk voor alle contexten en zijn ze bovendien transfereerbaar (en dus realiseerbaar) in alle opvoedings- en onderwijsactiviteiten van de school (de vakken, projecten, uitstappen, contacten met hulpopvoedend personeel, ...), passend in de schoolcultuur.
- De zeven '*contexten*' (zie bovenstaand kader) bevatten enkel dié eindtermen die specifiek en essentieel zijn voor dat concrete toepassingsgebied van de basisvorming.

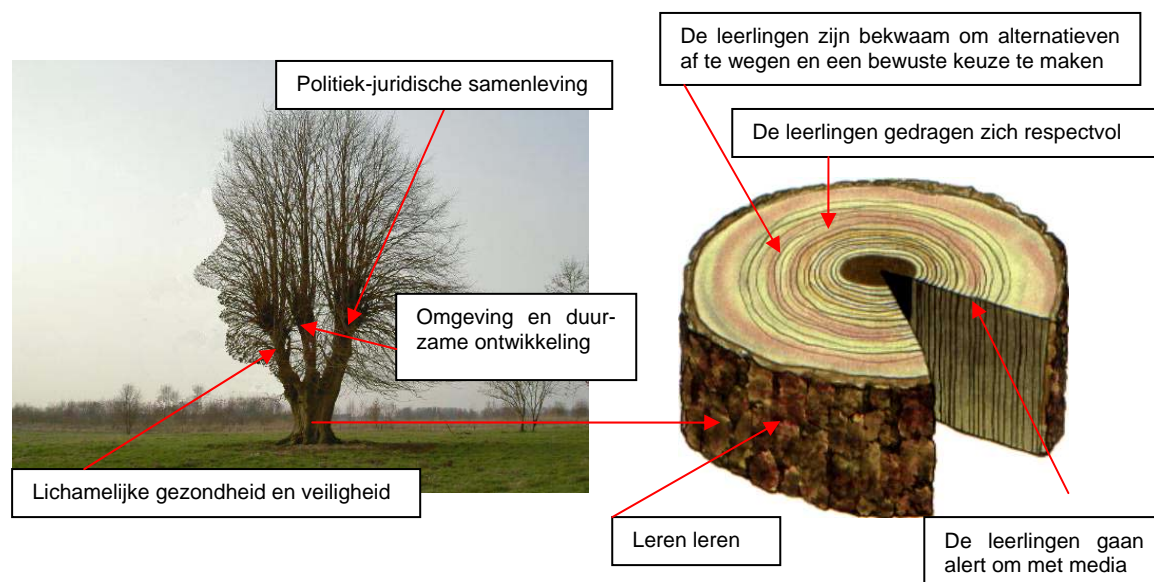
Op die manier ontstaat een overzichtelijk en samenhangend geheel van één stam en zeven contexten dat bovendien niet langer graadgebonden wordt aangeboden. Leren leren blijft daarbij, in samenhang met stam en contexten, behouden als een eigen pakket, omwille van het specifiek karakter van deze vakoverschrijdende eindtermen. (Zie verder)

De indeling in stam, (onderscheiden) contexten en leren leren is daarbij enkel een *orderingskader* dat het mogelijk maakt om overzicht te behouden en het totaalpakket inhoudelijk te controleren op essentie, volledigheid en aantal.

Het is met andere woorden niet bedoeld om het ontwikkelingsproces van de basisvorming op te splitsen in verschillende delen. Daarvoor is die indeling te artificieel en wellicht te arbitrair. Stam, contexten en leren leren moeten in hun samenhang gelezen worden, zodat ze hun dynamiek blijven behouden en niet worden verengd, maar tot zinvolle gehelen kunnen worden gehegroepeerd naar de keuze van de school en leerkracht. (Zie 3)

Schematisch kan de bedoeling en samenhang van deze nieuwe structuur worden geïllustreerd met de metafoor van een boom.

Figuur 1: schematische voorstelling structuur vakoverschrijdende eindtermen



Commentaar bij de figuur 1.

De stam telt jaarringen in het hout die staan voor het procesmatig verwerven van sleutelvaardigheden, geconcretiseerd in eindtermen. De zeven takken staan voor de contexten, met de eindtermen zelf als blaadjes. De eindtermen voor leren leren vormen de bast die de hele boom beschermt, die meegroeit en er voor elke boom anders uitziet. Zoals gewoonlijk bij een boom is het wortelgestel niet of slechts gedeeltelijk zichtbaar. Zo gaat dat vaak ook met het beleid dat de school voert met betrekking tot haar pedagogisch project en onderwijsaanbod. De boom kan echter slechts overleven en vruchten dragen dankzij de kwaliteit van de voedingsbodem en de inspanningen die de wortels leveren voor de sapstroom...

Sinds de invoering van de eerste generatie vakoverschrijdende eindtermen hebben scholen heel wat ervaring opgedaan met de implementatie ervan. Feedback vanuit scholen over de haalbaarheid van de eindtermen, gecombineerd met hun wens om, meer dan nu het geval is, de eigen missie en visie gestalte te geven, leidde tot het voorstel om deze tweede generatie vakoverschrijdende eindtermen niet langer graadgebonden aan te bieden.

Ontwikkelingspsychologische aspecten en de steeds wisselende omstandigheden waarin het leerproces zijn loop kent, zullen hoe dan ook leiden tot gedifferentieerde keuzemomenten en een geïntegreerde en herhaalde aanpak.

De eindtermen zoals ze nu voorliggen, gelden globaal voor het secundair onderwijs: ze worden nagestreefd doorheen de zes jaren van het secundair onderwijs. De eindtermen verwijzen naar een beoogd 'eindgedrag' bij het verlaten van het secundair onderwijs en naar het leren als een doorlopend proces.

Het nieuwe ordeningskader voor de vakoverschrijdende eindtermen vraagt van de school om haar beleid autonoom uit te bouwen en dit in het perspectief van responsabilisering en beleidsvoerend vermogen. De deskundigheid van directie en leerkrachten, de samenwerking, overleg en schoolplanning bieden voldoende garantie om recht te doen aan het principe van de subsidiariteit. Dat betekent dat veel beslissingen inzake implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen kunnen worden genomen op schoolniveau en niet op een hoger echelon.

Wanneer, waar, door wie, in welke vakken of projecten en bij welke gelegenheden inspanningen geleverd worden om deze eindtermen te verwezenlijken, is de verantwoordelijkheid van de school en alle leerkrachten. Daarbij zijn het pedagogisch project van de school, de deskundigheid en professionele ontwikkeling van het leerkrachtenteam, het leerling-publiek, de schoolomgeving en de actualiteit medebepalend. In het nastreven van de eindtermen staat de school echter niet alleen. Ook ouders en leerlingen spelen hierin een belangrijke rol. Er is bovendien het informeel leren, het niet-schoolse leren en de maatschappelijke context waarin jongeren opgroeien.

Het formuleren van vakoverschrijdende eindtermen globaal voor het secundair onderwijs mag niet tot de interpretatie leiden dat alle eindtermen in alle graden aan bod moeten komen. Dit zou een onbedoelde verzwaring van de inspanningsverplichting tot gevolg hebben. Wel mag worden verwacht dat elke graad in elke school een redelijke inspanning doet ten opzichte van het geheel van de eindtermen. De inspanning per graad moet in verhouding staan tot de totale tijd die leerlingen in het secundair onderwijs doorbrengen. Het is niet mogelijk of wenselijk hiervoor strikte kwantitatieve criteria te hanteren. Met het oog op de schoolloopbaan van leerlingen is het belangrijk dat scholen communiceren over de keuzes die ze maken met betrekking tot de vakoverschrijdende eindtermen. Hier geldt het consecutiviteitsprincipe: de tweede graad bouwt verder op de eerste, de derde graad op de tweede. In deze communicatie kunnen scholengemeenschappen een belangrijke rol spelen.

#### **1.4 Bronnen**

Enkele belangrijke bronnen en rapporten hebben de uitwerking van deze reeks vakoverschrijdende eindtermen sterk geïnspireerd.

- Eerst en vooral is er de eerste generatie vakoverschrijdende eindtermen, geordend in de pakketten gezondheidseducatie, sociale vaardigheden, milieueducatie en burgerzin. Wat relevant is, blijft behouden. Overlap wordt weggewerkt, wat ontbreekt, wordt toegevoegd en wat onduidelijk is, wordt geherformuleerd.
- Voor de actualisering van de vakoverschrijdende eindtermen muzisch-creatieve vorming is gebruik gemaakt van het onderzoek van Anne Bamford (2007) en van de bevindingen van de 'commissie cultuur en onderwijs' die naar aanleiding van dat onderzoek is opgericht. Het doel is een kunstgerelateerde cultuuropvoeding die vertrekt vanuit de leefwereld van de jongeren. Deze eindtermen zijn geïntegreerd in zowel stam als contexten.
- Voor leren leren is uiteindelijk gekozen om er een eigen pakket van te maken. Daarbij is ondermeer rekening gehouden met de recente resultaten van hersenonderzoek. Leren leren heeft als vakoverschrijdende rubriek een eigen karakter. Het pakket leunt zeer sterk aan bij de kerntaken van het onderwijs en behoeft daarom een duidelijker invulling, die manifest ondersteunend moet zijn voor de evolutie van de leerinhouden,

van de leerpsychologische processen en van een groeiende complexiteit. Leren leren heeft een meer dwingend karakter dan de overige eindtermen. Het doel is immers dat leerlingen op het einde van het secundair onderwijs een aan hun persoon aangepaste wijze van leren verworven hebben. Zij worden, in tegenstelling met de overige vakoverschrijdende eindtermen, wel graadgebonden aangeboden als een apart pakket eindtermen, enerzijds om hun status als 'kerntaak van de school' te benadrukken, anderzijds om leerkrachten een houvast te bieden voor de planning ervan.

In de metafoor van de boom kunnen ze worden beschouwd als *de bast* die de hele boom beschermt, die meegroeit en er voor elke boom anders uitziet.

## 1.5 Wat is er veranderd?<sup>1</sup>

Dit zijn de belangrijkste wijzigingen ten aanzien van de eerste generatie vakoverschrijdende eindtermen.

- Het nieuwe concept vakoverschrijdende eindtermen wordt aangeboden in een **ordeningkader** dat structuur en overzicht biedt voor de invulling van basisvorming in zijn maatschappelijke definitie.
- De eindtermen zijn **toekomstgericht** geformuleerd, op basis van hedendaagse referentiekaders en rekening houdend met maatschappelijke ontwikkelingen op Vlaams, Europees en mondiaal vlak. Zo werden thema's als diversiteit en verdraagzaamheid, herinneringseducatie, mediawijsheid, zelfredzaamheid, esthetische bekwaamheid en ondernemingszin - al dan niet in deze bewoordingen - opgenomen in stam of contexten.
- Niet alle mogelijke onderwerpen zijn expliciet aanwezig in de eindtermen. Elke opsomming van thema's leidt tot uitsluiting van andere. Bij de **selectie** en formulering werd daarom streng gewaakt over het evenwicht tussen het eerder concreet en meer algemeen formuleren van de eindtermen.
- De eindtermen **muzisch-creatieve vorming** van de tweede en de derde graad werden geïntegreerd in zowel stam als contexten. Zij vormen dus niet langer een apart pakket.
- Het totaalpakket van stam en contexten is teruggebracht van de oorspronkelijke 171 eindtermen tot 95 eindtermen (26 in de stam en 69 in de contexten). Deze belangrijke **reductie** werd gerealiseerd door de combinatie van stam en contexten waardoor gelijkaardige eindtermen konden worden vervangen door een zinvol alternatief, het wegwerken van overlap en het schrappen van maatschappelijk minder relevante en onderwijskundig niet realiseerbare eindtermen.
- De eindtermen **leren leren** van de eerste graad werden herordend naar het bestaande voorbeeld van de tweede en derde graad, waarbij de leerlijn verfijnd werd. Het totale pakket leren leren telt 48 eindtermen.
- **Overlap** werd zoveel mogelijk weggewerkt. Gedeeltelijke overlap blijft echter noodzakelijk bestaan omwille van de stam en de contexten in hun onderlinge samenhang.
- Er is werk gemaakt van **transparantie** in de formulering van de eindtermen. 'Vage' eindtermen werden getoetst op hun betekenis en eenduidig verwoord.
- Bijzondere aandacht werd besteed aan de keuze van de **werkwoorden**. Daarvoor wordt hoofdzakelijk gebruik gemaakt van volgende keuzecriteria:

1 Wanneer een integratie van kennen, kunnen en willen (zijn) wordt bedoeld, wordt gebruik gemaakt van een *handelingswerkwoord*.

---

<sup>1</sup> De recent ingevoerde eindtermen **ICT** voor de eerste graad secundair onderwijs, evenals de eindtermen **technisch technologische vorming** voor 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad ASO blijven ongewijzigd. De laatste dienen in de toekomst voort te bouwen op de geactualiseerde eindtermen **techniek** voor de eerste graad.

- 2 'Kunnen' (of 'bekwaam zijn') wordt gehanteerd, wanneer de eindterm mikt op de combinatie van 'iets weten', 'iets inzien' en 'iets toepassen'.
- 3 Attitude en intentionaliteit worden geformuleerd als '*zijn bereid om*'.

- Behalve de eindtermen voor leren leren, worden de vernieuwde vakoverschrijdende eindtermen geformuleerd als een **totaalpakket** voor de zes jaren van het secundair onderwijs. Deze **niet graadgebonden aanbieding** betekent een uitdaging en een stimulans voor het beleidsvoerende vermogen van de school. De nood aan overleg-, samenwerkings-, plannings- en evaluatieactiviteiten creëert immers tal van kansen voor schoolontwikkeling.

De vakoverschrijdende eindtermen voor stam en contexten en de eindtermen voor leren leren kwamen tot stand in aparte ontwikkelcommissies van onderwijsdeskundigen uit de praktijk (leraars en directeurs, coördinatoren, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders en academici).

Ontwerpteksten werden voorgelegd aan een resonansgroep waarvan de leden, representatief voor de verschillende maatschappelijke domeinen, zorgden voor mondelinge en schriftelijke feedback vanuit hun perspectief op de samenleving.

## **2 Inleidingen: stam en contexten en leren leren**

Om een brede en harmonische basisvorming te waarborgen waarin essentiële kennis, vaardigheden en houdingen hun plaats krijgen, moeten de eindtermen van de stam, de zeven contexten en leren leren in hun samenhang worden beschreven én behandeld.

Uit wat voorafgaat, blijkt dat het aan de scholen is om vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen te combineren tot (voor hen) zinvolle gehelen.

### **2.1 Een gemeenschappelijke stam**

De stam is eigenlijk een lijst van *essentiële vaardigheden* of sleutelvaardigheden, waarvoor eindtermen werden geformuleerd. Deze eindtermen moeten voldoen aan volgende vereisten:

- *Transfereerbaar* zijn - en dus toepasbaar, realiseerbaar - in heel veel activiteiten, situaties, vakken en contexten. Essentiële vaardigheden maken immers altijd deel uit van diverse levensomstandigheden.
- *Multifunctioneel* zijn, aangezien men er meer dan een doel mee kan bereiken en men ze in verschillende situaties kan hanteren of ze in diverse taken kan volbrengen.
- De eindtermen in de stam zijn daarom ook *niet gecontextualiseerd* en *niet leeftijdgebonden*. Hun concretisering voor een bepaalde leeftijd, voor een specifieke situatie of voor een bepaalde doelgroep valt onder de verantwoordelijkheid van het schoolteam.
- De eindtermen moeten *helder zijn, eenvoudig en goed gefundeerd* en tegelijkertijd van een *hoger abstractieniveau* dan de eindtermen in de contexten, precies omdat ze moeten kunnen worden geïnterpreteerd en gespecificeerd op verschillende wijzen, door verschillende leerkrachten en in gevarieerde leeromgevingen. Het zijn zogenaamde 'generieke' eindtermen.
- Het *referentiepubliek* voor definitie en selectie van de vakoverschrijdende eindtermen is de groep (toekomstige) volwassenen.

De eindtermen in de stam vinden hun oorsprong in de visie op basisvorming die ook de invulling van de contexten schraagt: *iedere leerling heeft recht op een relevante basisvorming. Basisvorming bereidt een lerende voor op kritisch-creatief functioneren in de samenleving en de uitbouw van een persoonlijk leven.*

Een gedetailleerd indelen en opsommen van essentiële vaardigheden wordt vermeden. De formulering van de eindtermen in de stam steunt zoveel als mogelijk op een *algemeen aanvaarde definitie* van wat begrepen wordt onder elk van de geselecteerde sleutelvaardigheden.

Hieronder worden deze sleutelvaardigheden (in vetjes) omschreven. De eindtermen van de stam zijn zodanig gekozen dat ze, ondanks (en dankzij) hun algemene formulering, dekkend zijn voor wat bedoeld wordt met elk van deze sleutelvaardigheden. Met andere woorden, werken aan de eindtermen van de stam is werken in de richting van de onderliggende omschrijvingen.

- **communicatief vermogen** in de zin van verbale en non-verbale taal en contactvaardigheid, zich moeiteloos onder andere mensen begeven, naar anderen toestappen en zich in gezelschap mengen;
- **creativiteit** in de zin van ondernemend en innoverend, soepele geest en inventiviteit;
- **doorzettingsvermogen** in de zin van wilskracht, keuzes kunnen maken en verantwoordwoorden, ambitieus en moedig zijn;
- **empathie** in de zin van inlevingsvermogen en responsiviteit, het vermogen af te stemmen op de gesprekspartner en relationele gerichtheid;
- **esthetische bekwaamheid** in de zin van de schoonheid in cultuur- en kunstuitingen kunnen waarderen en schoonheid naar eigen smaak kunnen creëren;
- **exploreren** in de zin van actief zoeken naar situaties om de eigen capaciteiten te verbreden en verdiepen, leergierig zijn, durven en een actief aftasten van handlingsmogelijkheden;
- **flexibiliteit** in de zin van mentale soepelheid en veerkracht, relativiseringsvermogen (humor) en stressbestendigheid;
- **initiatief** in de zin van anticiperen, proactief handelen, wensen nastreven en taken aanpakken zonder dat het gevraagd wordt of zonder dat omstandigheden ertoe dwingen;
- **kritisch denken** in de zin van onderscheidingsvermogen;
- **mediawijsheid** in de zin van een bewuste en kritische houding ten opzichte van klassieke (televisie, radio, pers) en nieuwe media (internettoepassingen, sms) en het vermogen tot een alledaags, informeel en creatief mediagebruik dat (impliciet of expliciet) gericht is op participatie in de culturele publieke sfeer (lezersbrief, you tube, chatrooms, blogs, webcam, enz.);
- **een open en constructieve houding** tonen in de zin van ruimdenkend, maar ook belangstellend en relationeel gericht;
- **respect** in de zin van verdraagzaamheid, hoffelijkheid, ethisch denken en handelen, verbondenheid met de eigen leefwereld en de ruimere samenlevingscontext, verantwoordelijkheid;
- **samenwerken** in de zin van solidariteit en daadwerkelijke inzet voor een publieke zaak, constructieve deelname aan initiatieven die een plaatselijke of grotere gemeenschap raken;
- **verantwoordelijkheid** in de zin van engagement en betrokkenheid, maar ook loyaliteit en effectbesef van eigen denken en handelen;
- **zelfbeeld** in de zin van zelfkennis en realistisch zelfwaardegevoel, weet hebben van beperkingen en vertrouwen op capaciteiten, oprechtheid en authenticiteit;
- **zelfredzaamheid** in de zin voor zichzelf kunnen zorgen en het sociaal netwerk kunnen benutten wanneer nodig;
- **zorgvuldigheid** in de zin van accuratesse, nauwkeurigheid en organisatievermogen, de wil om het werk goed te doen, bedachtzaam t.a.v. middelen en doel;
- **zorgzaamheid** in de zin van behulpzaam en liefhebbend, proactief dienst- en zorgverlenend als inter-persoonlijke, interculturele, sociale en civiele vaardigheid.

## 2.2 Contexten

Aansluitend bij de definitie van gezondheid door de Wereldgezondheidsorganisatie, wordt in contexten 1, 2 en 3 gefocust op lichamelijke gezondheid in samenhang met het mentaal en

sociorelatieel welbevinden. De eindtermen die betrekking hebben op de verschillende gebieden van het maatschappelijk leven, komen aan bod in contexten 5, 6 en 7. Context 4 besteedt aandacht aan de relaties tussen gezondheid en omgeving en tussen duurzame ontwikkeling en politiek-juridische, socio-economische en socioculturele aspecten.

Dit ordeningskader laat toe om een aantal eindtermen te selecteren die essentieel zijn voor de basisvorming van jongeren. Zoals elk ordeningskader heeft ook dit model zijn beperkingen. De lineaire voorstelling gaat enigszins voorbij aan de samenhang tussen de eindtermen. Deze samenhang wordt gerealiseerd door de school op basis van haar visie en prioriteiten.

### **2.2.1 Lichamelijke en mentale gezondheid en sociorelationele ontwikkeling**

Gezondheid wordt door de Wereldgezondheidsorganisatie als volgt geformuleerd: “*gezondheid is een toestand van een zo optimaal mogelijk fysiek, mentaal en sociaal welzijn, waarbij iedereen de kans moet hebben om als mens capaciteiten te ontwikkelen en te gebruiken met een maximum aantal vrijheidsgraden en keuzemogelijkheden.*” (WHO, 2007) De invulling van gezondheid is dus ruim, dynamisch, relatief en emancipatorisch. Deze algemeen aanvaarde en internationaal gehanteerde definitie van gezondheid ligt aan de basis van het gezondheidsbeleid van de Vlaamse Gemeenschap en de Vlaamse gezondheidsdoelstellingen.

Het is dus logisch dat ook de keuze en de inhoud van de eindtermen secundair onderwijs zijn afgestemd op dit algemeen maatschappelijk gegeven en op het meest recente wetenschappelijk onderzoek.

Anders dan te vertrekken van gezondheidsproblemen en cijfermateriaal over de belangrijkste doodsoorzaken, werd geopteerd voor het wetenschappelijk gefundeerd principe van preventie. Beter dan een aantal ge- en verboden te formuleren, werden de eindtermen positief verwoord in termen van gezond gedrag.

Cruciaal in de preventieve benadering van deze drie contexten is echter een gezondheidsbevorderende schoolomgeving: de klas, het schoolbeleid en de relatie met de ouders en de lokale gemeenschap.

De school kan fenomenen als depressie en suïcide niet vermijden, maar ze kan er wel toe bijdragen dat jongeren leren zorg te dragen voor hun gezondheid, zodat ze een minimaal welbevinden ervaren en weerbaar worden in situaties en relaties.

De eindtermen werden geformuleerd rond volgende subthema's:

- *Persoonlijke lichaamsverzorging en hygiënisch gedrag* in de brede zin: decibelbeperking, stemgebruik, straling van gsm, propere kamer, besmettingsgevaar, enz.
- *Houding, evenwicht tussen werk en ontspanning* met accent op ergonomie én variatie.
- *Voeding en beweging* als noodzakelijke combinatie en vanuit het model van de dynamische voedingsdriehoek.
- *Genotsmiddelen, geneesmiddelen* en assertiviteit in aanbodsituaties
- *Veiligheid* op de werkvloer en in het verkeer, maar ook in contacten met mens en dier in het algemeen.
- *Eerste hulp* en het kunnen toedienen van cpr<sup>2</sup>, wat zelfs in zijn meest eenvoudige vorm levenreddend kan zijn.
- *Stress en emoties.*
- *Seksuele gezondheid en seksualiteit.*
- *Zelfbeeld en weerbaarheid* en veerkracht.
- *Communicatie en relaties* in brede zin: professionele en samenwerkingsrelaties, vriendschappen, intieme relaties, zakenrelaties, enz.
- *Impressie en expressie.*
- *Omgangsvormen en diversiteit, authenticiteit en verdraagzaamheid.*

<sup>2</sup> Cpr is de afkorting voor cardio-pulmonaire resuscitatie (een combinatie van hartmassage en beademing).

Al deze thema's komen in hun verwevenheid aan bod in de drie contexten. Bovendien mogen de eindtermen uit de gemeenschappelijke stam niet uit het oog verloren worden, want zij krijgen pas echt betekenis doorheen het werken aan bovenstaande thema's en, vice versa, de thema's kunnen verdiepend worden aangepakt wanneer de eindtermen uit de stam worden meegenomen. De eindtermen uit de stam zorgen er immers voor dat volgende aandachtspunten tot hun recht komen:

- *de wederzijdse beïnvloeding van persoon en omgeving;*
- *het feit dat de persoonlijke leefstijl de eigen gezondheid en die van anderen beïnvloedt;*
- *het feit dat een mens een leven lang verantwoorde beslissingen dient te nemen i.v.m. gezondheid, relaties en leefomgeving;*
- *het bewustzijn dat iedereen zowel individuele als collectieve verantwoordelijkheid draagt op het vlak van gezondheid en daar ook naar moet handelen;*
- *het feit dat gezond leven een dimensie is van levenskwaliteit.*

Mede door het niet-gradgebonden aanbod van de vakoverschrijdende eindtermen, wordt de school de vrijheid gelaten haar gezondheidsbevorderend beleid waar te maken. De school kiest wanneer, bij welke gelegenheden, door wie, hoe, in welke combinaties en hoe vaak de eindtermen van stam en diverse contexten in samenhang worden aangepakt.

### **2.2.2 Omgeving en duurzame ontwikkeling**

Sedert het verschijnen van het Rapport 'Our Common Future' van de 'World Commission on the Environment and Development' (WCED, 1987), beter bekend als het 'Brundtland-rapport', is men tot het besef gekomen dat duurzaamheidsvraagstukken erg complex zijn door de innige verwevenheid van economische, ecologische en sociale aspecten. Deze aspecten zijn vaak wel van elkaar te onderscheiden, maar kunnen bij het zoeken naar oplossingen niet van elkaar worden gescheiden.

Vooraf nieuw was het inzicht dat activiteiten van de huidige generatie, beperkingen opleggen aan de toekomstige generaties om nog in hun (basis)behoeften te voorzien.

Op basis van deze inzichten werd in het Brundtland-rapport *duurzame ontwikkeling* gedefinieerd als "een ontwikkeling die voorziet in de behoeften van de huidige generatie zonder daarbij de behoeften van de toekomstige generaties in gevaar te brengen".

Deze definitie bevat de volgende kernideeën:

- De maatschappelijke ontwikkeling moet er op gericht zijn dat men tegemoetkomt aan alle (basis)behoeften van iedere mens, waar ook ter wereld. Concreet betekent dit het dichten van de armoedekloof tussen het (rijke) Noorden en het armere Zuiden, maar ook het wegwerken van armoede in eigen land.
- De draagkracht van de planeet aarde is beperkt. Dit houdt onder meer in dat behoudzaam moet worden omgesprongen met grondstoffen (zogenaamd 'rentmeesterschap').

Zoeken naar mogelijke oplossingswegen voor duurzaamheidsvraagstukken (opwarming van de aarde, uitputting van fossiele energiebronnen, afname van de biodiversiteit, ongelijke welvaartsverdeling, verlies van lokale ambachten, voedingsgewoonten en -producten, samenlevingsvormen, ...) vereist inzicht in de samenhang en de wederzijdse beïnvloeding van de economische, de sociale en ecologische aspecten die verbonden zijn aan het vraagstuk. Dit vereist een zekere vorm van systeembenadering, waarbij behalve kennis en inzicht ook het waardeoordeel van de gebruiker een bepalende rol speelt bij het daadwerkelijk en doelgericht werken aan duurzame oplossingen.

Zoals de VLOR en de MINA-raad in een gezamenlijk advies aan de minister van Onderwijs formuleren, moet 'duurzame ontwikkeling' beschouwd worden als een 'regulatief idee'

waarnaar men streeft bij het nemen van beslissingen (VLOR - Mina, 2007). De klemtoon komt sterk te liggen op 'nastreven' omdat 'duurzame ontwikkeling' als eindtoestand niet gekend is en omdat elke wijziging van een bestaande toestand een nieuwe toestand creëert die nieuwe uitdagingen inhoudt. 'Duurzame ontwikkeling' houdt daarom per definitie een continu leerproces in.

De indruk mag niet ontstaan dat scholen er zijn om duurzaamheidsvraagstukken op te lossen; men mag wel verwachten dat ze de leerlingen kansen bieden tot een mate van zelfontplooiing die hen handelingsbekwaam maakt om samen met anderen naar oplossingen te zoeken. Het principe van participatie aan maatschappelijke discussies en fora bij het zoeken naar oplossingen wordt immers in alle beleidsdocumenten over duurzame ontwikkeling cruciaal geacht.

De rol van onderwijs om de uitdaging van duurzame ontwikkeling aan te gaan wordt daarom erg belangrijk geacht, wat bijvoorbeeld blijkt uit de resolutie van de Verenigde Naties om de periode van 2005 tot 2015 uit te roepen tot het Decennium van Educatie voor Duurzame Ontwikkeling.

Hiervoor heeft de UNECE<sup>3</sup> een implementatiestrategie uitgewerkt (UNECE, 2005) die op 18 maart in Vilnius werd ondertekend op de 'high-level meeting' van de ministers van Onderwijs en Milieu van de verschillende lidstaten. België was medeondertekenaar van het protocol.

In zijn beleidsbrief 2006-2007 verwijst de minister van Onderwijs (Vandenbroucke, 2006) naar de vertaling van de UNECE-implementatiestrategie in een Vlaamse Strategie Educatie voor Duurzame Ontwikkeling.

Rekening houdend met de kenmerken van duurzaamheidsvraagstukken en van het zoeken naar wegen die naar een mogelijke oplossing leiden, dient educatie voor duurzame ontwikkeling zich vooral te richten op:

- leren denken in termen van *systemen*, eerder dan een reductionistische benadering van een duurzaamheidsvraagstuk;
- duurzaamheidsvraagstukken hebben zowel een *lokaal* als *mondiaal* karakter;
- naast *kennis* en inzicht moet voldoende aandacht worden besteed aan het ontwikkelen van *waarden* en *normen*; men mag ethische dilemma's niet uit de weg gaan;
- het belang van een aangepaste *individuele leefstijl* indien men oprecht oplossingen wil zoeken voor duurzaamheidsvraagstukken;
- de rol van *participeren* aan het maatschappelijke debat om samen met anderen te zoeken naar wegen die leiden tot mogelijke oplossingen;
- het besef dat streven naar duurzame ontwikkeling een continu *leerproces* inhoudt.

De eindtermen binnen deze context hebben zowel betrekking op de persoonlijke leefstijl als op de gevolgen van duurzaam of niet duurzaam handelen, op het eigen welzijn, op het welzijn van anderen, hier en elders, vandaag en morgen. Bovendien worden lichamelijke en mentale gezondheid, evenals het sociorelationeel welzijn van mensen sterk beïnvloed door de kwaliteit van de natuurlijke leefomgeving. Context 4 sluit in die zin sterk aan bij de contexten 1, 2 en 3.

Daarnaast kan een duurzame samenleving enkel gerealiseerd worden door de inzet van velen en door samen na te denken en kritisch te reflecteren over mogelijke wegen die tot een oplossing van vraagstukken kunnen leiden. Dit houdt in dat burgers moeten beseffen dat zij invloed kunnen uitoefenen op zowel nationale als internationale instellingen om duurzame ontwikkeling te realiseren. In die zin vinden deze eindtermen aansluiting bij de contexten 5, 6 en 7.

Maar bovenal moet het besef groeien dat duurzame ontwikkeling een continu leerproces inhoudt en dit 'leren leren' is precies de kernopdracht van onderwijs.

---

<sup>3</sup> UNECE: United Nations Economic Commission for Europe, één van de vijf regionale economische commissie binnen de Verenigde Naties.

### 2.2.3 Politiek-juridische, socio-economische en socioculturele samenleving

De eindtermen die bedoeld zijn om te leren samenleven en actief te participeren aan de samenleving - in al haar aspecten - kregen hun specifieke plaats in het ordeningskader, analoog met de werkwijze voor de eindtermen in contexten 1, 2 en 3.

Een samenleving is voortdurend in beweging en samenleven is een dynamisch gegeven. De toenemende tendensen van fragmentering en individualisering enerzijds, van standaardisering en globalisering anderzijds, brengen in combinatie met de grote migratie- en informatiestromen grondige veranderingen teweeg en hebben een belangrijke impact op de sociale interactie, cultuur en klimaat in een samenleving.

Ook het samenleven en -leren in scholen verandert voortdurend en ingrijpend. De school als oefenplaats voor democratisch en participerend burgerschap wordt geconfronteerd met vragen en uitdagingen die zich opdringen in het kielzog van een groeiende multiculturaliteit en veranderende sociale interactie, van pluralisme en wereldwijde solidariteit. Andere uitdagingen zijn de opmerkelijke cultuurverschillen tussen mensen en groepen, vergrijzing, arbeidsmarkt en welzijn, subculturen en de roep naar sociale samenhang, interculturaliteit en het constructief omgaan met een diversiteit aan opvattingen en levensbeschouwingen. Onder meer wordt deze oproep tot interculturele dialoog en wederzijds begrip geformuleerd in '*Een heilzame uitdaging*' (Europese Commissiegroep van intellectuelen voor de interculturele dialoog, 2008).

Het is echter niet mogelijk naar een nieuw denken en handelen te zoeken zonder een initiatie in bestaande denkkaders en handelingspatronen.

Wat het **politiek-juridisch aspect van een democratische samenleving** betreft, wordt bijzondere aandacht besteed aan vier onderling samenhangende thema's, met name actief burgerschap, mensenrechten, democratie en de Europese/internationale dimensie.

- Een dynamische samenleving kan slechts bestaan dankzij *actief burgerschap*. De meest concrete vorm van actieve betrokkenheid in de samenleving uit zich niet alleen door afspraken en regels te respecteren die een goed samenleven mogelijk maken, maar ook door deel te nemen aan de activiteiten en initiatieven om die samenleving vorm te geven en de koers van het beleid mee te bepalen. Dit veronderstelt een basiskennis van wat rechten en plichten zijn, van bestaande inspraakprocedures die een democratisch gegeven zijn en van het belang en nut van een actieve opstelling. Ook in een democratische school, die de oefenplaats bij uitstek is om jongeren gevoelig te maken voor de betekenis van burgerschap, wordt actieve participatie expliciet georganiseerd. Bovendien mag niet uit het oog verloren worden dat de jonge burgers op school inspraak en participatiekansen mogen opeisen als hun recht.
- De *rechten van de mens en de fundamentele vrijheden* zoals deze in de grondwet en in diverse internationale verdragen zijn vastgelegd, zijn cruciale pijlers voor de democratische organisatie van de samenleving. Mensenrechteneducatie in het onderwijs staat bovendien als imperatief geformuleerd in o.m. het Internationaal Verdrag van de Verenigde Naties inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (1966) en in resoluties en aanbevelingen van de Raad van Europa. Ook in het Belgisch recht worden mensenrechten belangrijk geacht. We verwijzen daarvoor naar artikel 24, par. 3 van de grondwet: 'Ieder heeft recht op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden'. Dezelfde strekking vinden we terug in het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de Rechten van het Kind (1989). Daarin worden o.m. het recht *op* onderwijs, het recht *door* onderwijs en het recht *in* onderwijs geformuleerd.
- Een minimaal inzicht in de *kenmerken en de werking van een democratie* is een fundamentele voorwaarde voor actief burgerschap. Daarbij komen zeker de rechtsstaat, de scheiding der machten, de (Belgische) staatsstructuur en de politieke besluitvorming aan bod. Naast een minimale feitenkennis is hierbij ook basisinzicht nodig

in de procedures en mechanismen van een democratie. Ook andere dan de formele instellingen, zoals o.a. de media, spelen een belangrijke rol in een democratie. Civiele activiteiten als overleg, belangenbehartiging en het kanaliseren van macht in regels en procedures komen aan bod in dit thema.

Elke burger heeft het recht om de realisaties van een democratisch regime kritisch te evalueren, te waarderen of te betwisten. Een denk- en referentiekader, ruimer dan dat van de eigen samenleving laat toe om kenmerken van het eigen democratisch bestel te vergelijken met die van andere democratieën en andere regeringsvormen.

- Het thema van de *Europese/internationale dimensie* ten slotte, komt tot uiting in het gegeven dat elke samenleving met tal van zichtbare en onzichtbare banden niet alleen verbonden is met Europa, maar ook met een wereldgemeenschap. Het is de opdracht van de school om samen met jongeren aandacht te besteden aan de *mondiale dimensie* van de huidige samenleving. In artikel 29 van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind van 1989 vinden we daarover: "... de voorbereiding van het kind op een verantwoord leven in een vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkheid van geslachten en vriendschap tussen alle volken, etnische, nationale en godsdienstige groepen en personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking".

Deze internationale dimensie heeft voor lidstaten van de Europese Unie ook een specifieke *Europese* betekenis. Zoals de Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren vraagt, besteden de vakoverschrijdende eindtermen aandacht aan de Europese Unie en Europa. De Europese Unie heeft immers een grote impact op het dagelijks leven van haar burgers.

Actief burgerschap is daarom niet alleen belangrijk op het lokale, regionale en nationale niveau maar kent ook een Europese en mondiale dimensie.

De eindtermen in de context **socio-economische samenleving** handelen over de maatschappelijke aspecten van de economie. Ze zijn uiteraard niet bedoeld om de economie als wetenschap te bestuderen. Zoals bij de politiek-juridische en sociaal-culturele dimensies van het maatschappelijk leven, zijn er ook een aantal essentiële socio-economische verschijnselen en mechanismen waarmee jongeren vertrouwd moeten zijn met het oog op maatschappelijke participatie en zelfontplooiing. Het gaat hierbij om thema's als:

- *de rol van de overheid*, van ondernemingen, van werkgevers- en werknemersorganisaties;
- *welzijn en welvaart*;
- *arbeid*, economische activiteiten, goederen en diensten;
- *kennis van armoede*: kenmerken, oorzaken en gevolgen (bv. leven in armoede kan ervaren worden als een belemmering om volwaardig deel te nemen aan de samenleving);
- aspecten van *consumenteneducatie* met onder meer aandacht voor de rechten en plichten van de consument;
- budgetbeheer in het kader van consumentengedrag, *zelfredzaamheid* en weerbaarheid.

Deze eindtermen zijn gericht op het dynamisch karakter van de socio-economische samenleving dat veroorzaakt wordt door een permanente wisselwerking tussen economische en sociale mechanismen.

De internationale context die tot uiting komt in de globaliserende economie, heeft een duidelijke impact op deze wisselwerking. De eindtermen stellen hieromtrent een minimaal inzicht voorop en besteden aandacht aan opinievorming en persoonlijk engagement. Ten slotte heeft deze context aandacht voor zelfredzaamheid van jongeren.

Het **sociocultureel samenleven** kan worden beschreven in thema's die uitdrukkelijk verwijzen naar hetgeen maatschappelijk en onderwijskundig belangrijk wordt geacht voor deze specifieke context. Voor elk van de vier onderstaande thema's werden eindtermen geformuleerd.

- *Samenlevingscultuur als een dynamisch gegeven* en als resultaat van een sociale interactie tussen mensen en groepen en beleid.
- *Samenleving als realiteit van diverse subgroepen* en van onderlinge verschillen tussen mensen.
- *Herinneringseducatie* als middel om vanuit een leerzaam omzien naar het eigen verleden en dat van samenlevingen elders in Europa of de wereld, te leren hoe het met de samenleving verder moet.
- *Betekenis van conflicten*, zowel mondiaal als cultuurgebonden
- *Kunstgerelateerde cultuurexploratie* als onderdeel van sociale identiteitsontwikkeling, sociale interactie en maatschappelijke participatie. Door bewust om te gaan met kunst, media en erfgoed vat krijgen op zowel individuele als sociale leerprocessen.

Een samenleving staat of valt echter met het 'zijn' van haar burgers. De vakoverschrijdende eindtermen in deze drie contexten werden zorgvuldig geselecteerd, zodat ze gestalte kunnen geven aan de thema's die essentieel worden geacht voor een gedegen hedendaagse en toekomstgerichte basisvorming.

### **2.3 Leren leren**

Levenslang leren is een belangrijk aspect van zelfontplooiing. Bovendien is het zo dat participatie en actief burgerschap in een democratische samenleving vragen om autonoom handelende en denkende burgers die bereid zijn hun hele leven lang bij te leren. Dit betekent o. a. dat zij over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om het eigen leren, denken en handelen te plannen, te sturen, te evalueren en bij te sturen. Het 'leren leren'-concept houdt dus meer in dan 'leren studeren'. Leerlingen verwerven bekwaamheid in een breed gamma van houdingen, inzichten en vaardigheden, die hen in staat stellen om doelgericht en efficiënt te leren. De aandacht voor leren leren ondersteunt niet alleen het leren op school, maar heeft vooral als bedoeling leerlingen te vormen om zelfstandig te kunnen leren en te kunnen kiezen in wisselende contexten. Leren leren is dus veruit de belangrijkste component van basisvorming en kan zowel overkoepelend als inherent worden genoemd waar het basisvorming betreft.

Leren is een actief proces en gaat uit van een actieve deelname van de leerling: hij onderzoekt de leerinhoud of het werkstuk, selecteert zelf informatie, bouwt begrippen op, luistert actief, oefent, herbegint, herstelt, zoekt naar alternatieve oplossingen, ...

Bovendien is leren een constructief en cumulatief proces. De nieuwe kennis sluit aan op reeds aanwezige voorkennis en bouwt daarop verder. Voor de verwerking van nieuwe kennis zijn hogere cognitieve denkniveaus zoals toepassen, integreren, analyseren, creatief denken belangrijk. Verder, om levenslang leren echt mogelijk te maken, is het nodig dat de leerling zijn eigen leerproces leert beheren en bewaken.

Leren is ook een sociaal proces: interactie met leerkracht of medeleerlingen schept de gelegenheid het eigen denk- en leerproces te toetsen aan dat van anderen. Samenwerking leidt tot inzicht in de eigen leerstijl en vormt een wezenlijk onderdeel van sociaal leren.

De selectiecriteria voor de vakoverschrijdende eindtermen leren leren zijn eigenlijk niet veranderd sinds de invoering ervan in 1997. Sterker nog, deze selectiecriteria zijn in de afgelopen jaren zelfs nog relevanter geworden dan ze al waren.

Het pakket eindtermen leren leren is een complex geheel. De te ontwikkelen kennis, vaardigheden en attitudes worden daarom gegroepeerd in de volgende zes subthema's die staan voor de onderscheiden dimensies in het leren.

- *Opvattingen over leren*  
Persoonlijke visies op leren en leersituaties oefenen invloed uit op het leergedrag en bepalen mee de leerstijl en favoriete leerstrategieën van een persoon. Doordat het feitelijk leergedrag bepaald wordt door persoonlijke opvattingen en motieven, is dit niet steeds aangepast aan de leerdoelen of aan wisselende leercontexten.
- *Informatieverwerving*  
Omdat leren een actief en constructief proces is, wordt van de lerende activiteit en participatie vereist. Op deze manier leidt het leerproces tot de opbouw van echte kennis en kunde met als meerwaarde dat ze voldoende wendbaar en flexibel is en toepasbaar in nieuwe leer- en probleemsituaties.
- *Informatieverwerking*  
Naast het verwerven van kennis (als domeinspecifieke kennis en de vaardigheid in het hanteren van strategieën en procedures), houdt leren m.a.w. ook in dat men vaardigheid verwerft in het omgaan met informatie. Leren is immers betekenis geven aan nieuwe informatie door ze te spiegelen aan en te integreren in de kennis en kunde die men reeds bezit.
- *Probleemoplossing*  
Leerlingen leren kennis toepassen en oplossingsstrategieën hanteren, die kunnen ingezet worden bij de aanpak van nieuwe problemen. De denkprocessen die daarbij aangeleerd kunnen worden, zijn o.a. analyseren, synthetiseren, (zichzelf) evalueren, terugkoppelen.
- *Regulering van het leerproces*  
Cognitieve en affectieve reguleringsvaardigheden zijn in belangrijke mate verantwoordelijk voor de verschillen in leerprestaties. Hierbij wordt metacognitieve kennis aangewend en worden zowel metacognitieve als meta-affectieve vaardigheden gebruikt. Leren gaat echter ook steeds gepaard met emoties en dynamiek die het gedrag in een bepaalde richting sturen. Affectieve karakteristieken kunnen het leerproces positief of negatief beïnvloeden.
- *Studie- en beroepsgerichte keuzebekwaamheid*  
Keuzebekwaamheid stelt de mens in staat verantwoordelijkheid op te nemen voor beslissingen. Voorwaarden om tot keuzebekwaamheid te komen zijn een helder zelfconcept, een ruim en objectief zicht op de keuzemogelijkheden, inzicht in keuzeprocessen en inzicht in externe factoren die het keuzeprocess kunnen beïnvloeden. Leren kiezen als dimensie is specifiek toegepast op studie- en beroepskeuze en omvat inzicht in keuzestrategieën, in het verloop van keuzeprocessen en de consequenties ervan voor de verdere loopbaan.

### **3 Coördinatie**

In de realiteit komen de verschillende delen, die in het ordeningskader worden onderscheiden, weer bij elkaar. De vakoverschrijdende eindtermen worden dan in hun onderlinge samenhang en als geheel gezien. Hieronder volgen enkele mogelijke combinaties van eindtermen. Door vanuit een bepaalde invalshoek te vertrekken, legt men andere accenten.

#### **3.1 Eindtermen binnen één context worden geclusterd en samen behandeld in samenhang met eindtermen van de stam**

Zo hangen in context 1 (lichamelijke gezondheid en veiligheid) de kennis van eigen lichaam en de vaardigheid daar rekening mee te houden (ET 2), sterk samen met het vinden van een evenwicht in zijn dagelijkse bezigheden (ET 3). Tijd nemen voor lichaamsbeweging (ET 7) en neen zeggen tegen genotsmiddelen en sommige medicijnen (ET 8) zijn een onderdeel van beide. In het streven naar deze eindtermen ontwikkelt men kritisch denken en zelfredzaamheid (stam). Er is ook de mogelijkheid om communicatief vermogen en

mediawijsheid (stam) aan te kaarten via de vermelde eindtermen uit context 1. Vertrekkend vanuit context 1 ligt het accent op deze eindtermen, maar de eindtermen uit de stam worden tegelijk nagestreefd omdat ze een noodzakelijke voorwaarde zijn om de ontwikkeling van de beoogde doelen te stimuleren.

De leerlingen zetten bij het nastreven van bovenvermelde eindtermen verschillende aspecten van leren leren in. Kritisch informatie verwerven en verwerken is essentieel om nieuwe kennis op te bouwen. Probleemoplossende strategieën hanteren en evalueren zijn eveneens noodzakelijk tijdens het proces zelf. Maar ook na de uitgevoerde activiteiten voor deze eindtermen, kan een moment van reflectie ingebouwd worden waarbij leerlingen nagaan wat ze geleerd hebben, hoe dat in zijn werk gegaan is en of er in dat leerproces verbetering mogelijk is.

### **3.2 Eindtermen van verschillende contexten worden gebundeld en samen behandeld, in samenhang met de stam**

Leerlingen leren democratische procedures toepassen in de school (context 5, ET 2) door mee te werken aan het uitbouwen van een gezondheids- en veiligheidsbeleid (context 1, ET 10). In dat proces kunnen ze hun ongelijk toegeven, indien nodig (context 3, ET 4) en zoeken ze mee naar constructieve oplossingen bij conflicten, die zich tijdens het overleg kunnen voordoen (context 3, ET 9). Deze situatie geeft hen bovendien de gelegenheid om uit te testen op welke manier men constructief kan omgaan met verschillen tussen mensen en levensopvattingen (context 7, ET 2). Vertrekkende vanuit deze verschillende contexten, ligt het accent op bovenvermelde eindtermen. Dat neemt niet weg dat ook hier eindtermen uit de stam meegenomen worden in het ontwikkelproces, zoals bijvoorbeeld: kritisch denken, een open en constructieve houding, exploreren en creatief zijn.

Het is ook mogelijk slechts één eindterm uit de stam te benadrukken. In dit geheel van bovenstaand pakket eindtermen is eindterm 14 uit de stam de meest voor de hand liggende: leerlingen dragen actief bij tot het realiseren van gemeenschappelijke doelen (samenwerken).

### **3.3 Men vertrekt vanuit de eindtermen van de stam en behandelt deze in samenhang met eindtermen uit één of meerdere contexten**

Een ander perspectief ontstaat wanneer men één of meer eindtermen uit de stam kiest om expliciet aan te werken met de leerlingen. Men wenst bijvoorbeeld respectvol gedrag bij de leerlingen te beklemtonen (stam, ET 24.). Afhankelijk van de activiteiten, die men daartoe ontplooit, kan ook ET 15 uit de stam ermee gecombineerd worden. Respect voor anderen houdt immers een zekere mate van empathie in. De eindtermen uit context 3 (sociorelationele ontwikkeling) zijn dan de meest voor de hand liggende keuze om te werken aan respectvol gedrag en empathie. Maar ook eindtermen in de andere contexten, die slechts indirect met relaties te maken hebben, kunnen aangewend worden. Elke vorm van participatie (context 4, ET 1; context 1, ET 10; context 5, ET 2) of overleg en samenwerking (context 7, ET 2 en 3) context 6, ET 2) vereist een respectvolle en empathische houding en geeft leerlingen de gelegenheid zich daarin te oefenen.

De layout van de geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen weerspiegelt het nieuwe ordeningsconcept.

## **4 Geraadpleegde werken**

Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en Consistentie - Arts and Cultural Education in Flanders*. Brussel: Ministry of Education Flanders, CANON Cultural Unit.

Belgische Senaat, Platform Democratie en Burgerzin. <http://democratie.senaat.be>; geraadpleegd op 9 juni 2008.

- Blokhuis, F., Coeck, G., Vilters, I. & Vermeesch, F. (1999). *Sleutelvaardigheden in het beroepsgerichte onderwijs in Nederland en Vlaanderen (GENT IV)* (bijlage 14). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling / 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Boogaard, M. & Roede, E. (2006). *Metten van waarden en normen in interculturele context*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boonen, H. (red.). (2005). *Vrede kan je leren! Praktijkboek voor vredeseducatie*. Brussel: Departement Onderwijs (Canon Cultuurcel), Kleur Bekennen, V-dag vzw, Jeugd en Vrede vzw.
- Bosma, H. (2004). Identiteitsontwikkeling In J. de Wit, W. Slot en M. van Aken, *Psychologie van de adolescentie*, 125-142. Baarn: HB Uitgevers.
- Brewerton, M. (2004). *Reframing the Essential Skills: Implications of the OECD Defining and Selecting Key Competencies Project*. Wellington: Ministry of Education.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het fundamenteel onderwijs*. Enschede: SLO Projectgroep Burgerschapsvorming, Studies in leerplanontwikkeling.
- Burssens, D., De Groof, S., Huysmans, H., Sinnaeve, I., Stevens, F., Van Nuffel, K., Vetenburg, N., Elchardus, M., Walgrave, L. & De Bie, M. (red.) (2004). *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)*. Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, VUB & Ugent.
- Claeys, J., Elchardus, M. & Vandebroeck, D. (2005). De smalle toegang tot cultuur. Een empirische analyse van cultuurparticipatie en van de samenhang tussen sociale participatie en cultuurparticipatie. In *Vlaanderen gepeild*, 7-35. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Commissie van de Europese Gemeenschappen (2005). *Voorstel voor een aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad inzake kerncompetenties voor levenslang leren*. COM(2005)548 definitief; 2005/0221 (COD). Brussel: Europese Gemeenschap.
- Consortium of institutions for development and research in education in Europe. (1998). *Across the Great Divides. Report of the CIDREE Collaborative Project on Cross-curricular Themes*. Dundee: Secretariat of CIDREE, SCCC.
- Consortium of institutions for development and research in education in Europe. (2005). *Different faces of citizenship. Development of citizenship education in European Countries*. Brussels: CIDREE/DVO.
- Council of Europe. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- de Graaf, H. (2004). Psychoseksuele ontwikkeling. In J. de Wit, W. Slot en M. van Aken (2004). *Psychologie van de adolescentie*, 110-124. Baarn: HB Uitgevers.
- Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling (2001). *Definitie en selectie van (sleutel)competenties in Vlaanderen. Een stand van zaken anno 2001*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Departement Onderwijs, Secundair Onderwijs (1996). *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs. Decretale tekst en uitgangspunten, september 1996*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Desloovere, Karl (2008). Een buitenlandse kritische blik op kunst en cultuur in het Vlaamse onderwijs. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 38(3), 131-139.

Dienst voor Onderwijsontwikkeling (1997). *Doelen voor heel de school. De vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/?get=NL&nr=32&i=241>; geraadpleegd op 10 juni 2008.

Dienst voor Onderwijsontwikkeling (2002). *Over de grenzen. Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/?get=NL&nr=141&i=241>; geraadpleegd op 10 juni 2008.

Elchardus, M., Duquet, F., Op De Beeck, S. & Roggemans, L. (2007). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs: een analyse naar de haalbaarheid en de maatschappelijke en onderwijskundige relevantie (OBPWO 06.01). Tussentijds rapport*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, TOR 2007.42.

Elchardus, M., Duquet, F., Op De Beeck, S. & Roggemans, L. (2008). *Tussentijds rapport vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs (OBPWO 06.01). Opvattingen van de leerkrachten: deel 2*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, TOR 2008.1.

Elchardus, M., Duquet, F., Op De Beeck, S. & Roggemans, L. (2008). *Tussentijds rapport vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs (OBPWO 06.01). Opvattingen van de directieleden*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, TOR 2008.1.

Elchardus, M., Duquet, F., Op De Beeck, S. & Roggemans, L. (2008). *Tussentijds rapport over de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs (OBPWO 06.01). Opvattingen van de leerlingen*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, TOR 2008.5.

Elchardus, M., Duquet, F., Op De Beeck, S. & Roggemans, L. (2008). *Tussentijds rapport over de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs (OBPWO 06.01). Opvattingen van de stakeholders van het onderwijs*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, TOR 2008.12.

Ellis, A. (2005). *Active Citizens in School: Evaluation of the DfES Pilot Programme*. Nottingham: The Institute for Volunteering Research, Department for Education and Skills, Research Report 620.

Eurydice. (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Eurydice, The Information Network on education in Europe.

Europese Commissie, Groep intellectuelen voor interculturele dialoog (2007). *Een heilzame uitdaging*. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report\\_nl.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_nl.pdf); geraadpleegd op 19 juni 2008.

- Frans, E. (2000). Goede minnaars, what's in a word? In CSGO (Red.). In: *Werkmap Goede Minnaars*. Gent: CSGO.
- Germeijs, V. (2006). *High School Students' Choice of a Study in Higher Education: The Decision-Making process, Antecedents and Consequences for Choice Implementation*. Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Psychologische Wetenschappen, Promotor Prof. Dr. Karine Verschueren (KULeuven). <http://hdl.handle.net/1979/373>; geraadpleegd op 23 juni 2008.
- Gundara, Jagdish S. (2000). *Intercultural Europe*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Gundara, Jagdish S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Basingstoke: Ashgate.
- Hofstede, G & Hofstede, G.J. (2005). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen* (2e, geheel herziene druk). Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 9(1), 30-32.
- Kabinet van Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming (2004). *Beleidsnota 2004 - 2009*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2004-2009.pdf>; geraadpleegd op 12 juni 2008.
- Kavadias, D. (2005). Leren voor het politieke leven? De invloed van scholen op de politieke houdingen van leerlingen secundair onderwijs in Vlaanderen. *School en samenleving*, Afl.8, 13-30.
- Klaï, T. & Ponjaert-Kristoffersen, I. (2005). Kinderen en seksualiteit. In CSGO Trefpunt (Red.). In: *Jaarboek seksualiteit, relaties, geboorteregeling*. Gent: CSGO.
- Kuyper, L. (2006). Seksualiteit en seksuele gezondheid bij homo en biseksuelen. In F. Bakker & I. Wesenbeeck (Red.), *Seksuele gezondheid in Nederland*, 167-188. Delft: Eburon.
- Lombaerts, Herman (2008). Scholen voor het Europa van de toekomst. De rol van schoolbesturen op een kruispunt. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 38(3), 107-118.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2001). *Ontwerp van decreet tot bekrachtiging van de eindtermen van de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs. Deel 2, 22 januari 2001, Stuk 536 (2001), 4 delen*. Brussel: Vlaams Parlement. <http://jisp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2000-2001/g536-1.pdf>; geraadpleegd op 23 juni 2008.
- Parekh, Bhikhu (2000). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Pinto, David (2000). *Intercultural communication. A three-step method for dealing with differences*. Leuven: Garant.
- Rokeach, Milton (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Sercu, L. (2007). *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs*. Leuven: Acco.

Sitskoorn, M. (2006). *Het maakbare brein*. Amsterdam: Bert Bakker.

Smeyers, P. (2005). Taalfilosofie: op weg naar een wijsgerige pedagogiek als een filosofie van de praxis. In P. Smeyers en B. Levering (Red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek*. (p. 127). Amsterdam: Boom

Standaert, R. & Troch, F. (2006). *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven: Acco.

Standaert, R. (2008). *Globalisering van het onderwijs in contexten*. Leuven: Acco.

The Belgian presidency of the European Union. (2002). *Cross-curricular themes. Vakoverschrijdende thema's. Conference proceedings*. Brussels, 11-12 October 2001.

UNECE. (2005). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development adopted at the High-level meeting*.

<http://www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>; geraadpleegd op 16 juni 2008.

Vandenbroucke, F. (2006) *Voortbouwen en vooruitzien. Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2006-2007*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/brief/2006-2007.pdf>; geraadpleegd op 20 juni 2008

Verbiest, E. (2005). Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten. In: Vlaamse Onderwijsraad (2005) *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen; een verkenning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Vereniging Educaties Nederland (VEN). *Venster op nme. Adviezen voor de rijksnota nme*. Beschikbaar op <http://www.venmail.info>; geraadpleegd op 16 juni 2008.

Vlaams decreet betreffende het preventieve gezondheidsbeleid (2003) <http://www.zorg-en-gezondheid.be/defaultRegelgeving.aspx?id=6750>; geraadpleegd op 9 juni 2008.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs (2007). *Ontwerp van decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar*. (Memorie van toelichting). Brussel: Vlaams Parlement. <http://jisp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2007-2008/g1338-1.pdf>; geraadpleegd op 23 juni 2008.

Vlaamse gezondheidsdoelstellingen (1998-2002). <http://www.zorg-en-gezondheid.be/preventiedecreet.aspx>; geraadpleegd op 9 juni 2008.

Vlaamse Regering (2004). *Vertrouwen geven, verantwoordelijkheid nemen*. Regeringsbrochure, hoofdstuk IV, pp.32-35. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. <http://docs.vlaanderen.be/channels/hoofdmnu/vlaamseoverheid/regeringsbrochure2004.pdf>; geraadpleegd op 9 juni 2008.

VLOR-Mina (2007). *Advies over educatie voor duurzame ontwikkeling in het leerplichtonderwijs*. Afl. 2007/12. Brussel: VLOR, Mina.

<http://www.minaraad.be/persberichten/2007/minaraad-en-vlor-pleiten-voor-educatie-voor-duurzame-ontwikkeling/07-12-advies-vlor-minaraad-over-edo-in-leerplichtonderwijs.pdf>; geraadpleegd op 16 juni 2008.

Werkgroep Gezondheidsconferentie (2004). Epidemiologie van depressie en suïcide in Vlaanderen. *Verslagboek Gezondheidsconferentie 2002, hoofdstuk 4, p.179 e.v.*

WHO Wereldgezondheidsorganisatie (2007). *Health 21: health for all in the 21st century*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/>; geraadpleegd op 9 juni 2008.

World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Published as Annex to General Assembly document A/42/427. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>; geraadpleegd op 23 juni 2008.

## **Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen wereldoriëntatie natuur, kleuteronderwijs en lager onderwijs en natuurwetenschappen of fysica en/of biologie en/of wetenschappelijk werk (vanaf 1 september 2010: natuurwetenschappen), secundair onderwijs, 1ste graad**

### **Situering**

Het uitgangspunt voor eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de basisvorming is dat zij de lerende voorbereiden op kritisch-creatief functioneren in de samenleving en op de uitbouw van een persoonlijk leven.

Sterk geïnspireerd door de Europese aanbeveling<sup>4</sup> over sleutelcompetenties voor levenslang leren, werd nagedacht over welke capaciteiten elke burger in Vlaanderen moet beschikken om optimaal te kunnen participeren in de samenleving en om een persoonlijk leven uit te bouwen.

Natuurwetenschappen zijn relevant voor het persoonlijke leven (gezondheid, comfort, ...) en voor de maatschappelijke keuzes (bijvoorbeeld over duurzaamheid) waarmee iedereen wordt geconfronteerd.

Een maatschappelijk debat moet duidelijk maken welke natuurwetenschappelijke kennis, inzichten, toepassingen, houdingen,... belangrijk zijn voor de basisvorming van jongeren. Deze keuzen zijn tijdsgebonden en moeten daarom regelmatig in vraag worden gesteld en eventueel worden geactualiseerd.

In mei 2005 organiseerde de Vlaamse overheid bij leerlingen op het einde van het basisonderwijs een peiling naar de kennis van eindtermen natuur.

Vervolgens in juni 2006 organiseerde de Vlaamse overheid bij leerlingen op het einde van de 1<sup>ste</sup> graad A-stroom van het secundair onderwijs een peiling biologie. Op basis van deze en andere onderzoeksresultaten werden twee conferenties georganiseerd voor alle betrokkenen. Daarna heeft een team van externe deskundigen aanbevelingen geformuleerd voor alle betrokkenen. Deze aanbevelingen hadden onder meer betrekking op het curriculum. Bij de actualisering van de eindtermen werd met de resultaten van de conferenties en de aanbevelingen rekening gehouden.

In de eindtermen van het basisonderwijs onderscheidt men binnen het leergebied wereldoriëntatie het domein natuur. Binnen dit domein vindt men onder andere de rubrieken levende en niet-levende natuur. De rubriek levende natuur bevat hoofdzakelijk eindtermen en ontwikkelingsdoelen die traditioneel tot de discipline biologie worden gerekend. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen binnen de rubriek niet-levende natuur zijn hoofdzakelijk van natuurkundige aard.

De eindtermen natuurwetenschappen van de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs van 1997 bevatten enkel eindtermen over levende natuur (biologie). Voor de B-stroom waren er reeds ontwikkelingsdoelen over niet-levende natuur geformuleerd.

Tijdens de conferentie na de peiling biologie op 24 oktober 2007 sprak een grote groep deelnemers zich positief uit om de eindtermen natuurwetenschappen van de eerste graad

---

<sup>4</sup> EU (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences and lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/10-18.

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)

van het secundair onderwijs (A-stroom) uit te breiden met leerinhouden uit niet-levende natuur. Het gaat dan zowel om leerinhouden die ondersteuning bieden voor de eindtermen biologie als voor inhouden die relevant worden geacht vanuit het perspectief van 'wetenschappelijke geletterdheid'.

Met deze vraag is bij de ontwikkeling van de nieuwe eindtermen rekening gehouden.

Daarom werden naast elementen uit de levende natuur ook aspecten van de niet-levende natuur opgenomen in de eindtermen van de eerste graad A-stroom van het secundair onderwijs. De redenen hiervoor zijn:

- leerlingen ervaren de fysische realiteit als één geheel;
- de eindtermen over niet levende natuur ondersteunen de eindtermen van levende natuur, hierdoor wordt de samenhang in de natuur benadrukt;
- in het basisonderwijs en in de B-stroom zijn er eindtermen en ontwikkelingsdoelen over niet-levende natuur;
- de sleutelcompetenties van de Europese Unie benadrukken een *ruime* wetenschappelijke (basis)vorming;
- in het (verplichte) curriculum van de meeste van de ons omringende landen treft men de verschillende disciplines aan in de basisvorming;
- als de leerlingen kennis hebben gemaakt met de verschillende disciplines van de (na-tuur)wetenschappen, kunnen zij een meer geïnformeerde keuze maken voor een studierichting in de tweede graad.

Op basis van de resultaten van de conferenties en de aanbevelingen van de externe deskundigen is de ontwikkelcommissie tegemoet gekomen aan de vraag om uitdrukkelijk ook een aantal eindtermen en ontwikkelingsdoelen over wetenschappelijke vaardigheden op te nemen.

## **1 Visie op de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor natuur en natuurwetenschappen**

Vermeersch<sup>5</sup> deelt de natuurwetenschappen in bij de ervaringswetenschappen<sup>6</sup>. In tegenstelling tot de formele wetenschappen waartoe *wiskunde*, *informatica* en *logica* worden gerekend, bestuderen de natuurwetenschappen materie en energie in ruimte en tijd (DVO)<sup>7</sup>. Binnen de natuurwetenschappen onderscheidt men traditioneel de disciplines: *aardwetenschappen*, *biologie*, *chemie*, *kosmologie* en *natuurkunde*.

Als empirische wetenschap maken de natuurwetenschappen gebruik van de proefondervindelijke methode om de (materiële) omgeving en de samenhangen in de materiële werkelijkheid te begrijpen. Deze methode doet een beroep op observaties en/of experimenten die de gevonden antwoorden op vragen moeten bevestigen of falsifiëren.

### **Wetenschappelijke geletterdheid**

In haar voorstel van 'Aanbeveling inzake kerncompetenties voor levenslang leren', definieert het Europees Parlement en de Raad<sup>8</sup> natuurwetenschappelijke competentie als 'het

<sup>5</sup> [http://www.etiennevermeersch.be/cursussen/historisch\\_overzicht\\_wijsbegeerte/hoofdstuk\\_1/](http://www.etiennevermeersch.be/cursussen/historisch_overzicht_wijsbegeerte/hoofdstuk_1/)

<sup>6</sup> Ervaringswetenschappen worden ook wel inductieve of empirische wetenschappen genoemd.

<sup>7</sup> DVO. Studieprofiel Wetenschappen. (Beschikbaar: <http://ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/studieprofielenaso/wetensch/index.htm>)

<sup>8</sup> Commissie van het Europees Parlement en de Raad (2005). Voorstel voor een aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad inzake kerncompetenties voor levenslang leren. COM(2005)548. Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen.

vermogen en de bereidheid om de kennis en methoden die gebruikt worden om de natuurlijke wereld te verklaren, te gebruiken om problemen te identificeren en gefundeerde conclusies te trekken'.

Volgens dezelfde Aanbeveling omvat de essentiële kennis van de exacte wetenschappen: *“de grondbeginselen van de natuurlijke wereld, fundamentele wetenschappelijke begrippen, beginselen en methoden [...] Men dient inzicht te hebben in de vorderingen, beperkingen en risico's van wetenschappelijke theorieën [...] voor de samenleving in het algemeen (met betrekking tot besluitvorming, waarden, ethische vraagstukken, cultuur, enz.) en met specifieke terreinen van de wetenschap, zoals de geneeskunde, en tevens inzicht in de invloed van wetenschap [...] op de natuurlijke wereld.*

*Tot de vaardigheden behoort het vermogen om wetenschappelijke gegevens te gebruiken en te hanteren om een doel te bereiken of tot gefundeerde besluiten te komen. Men moet ook in staat zijn de wezenlijke kenmerken van wetenschappelijk onderzoek te herkennen en de conclusies en daaraan ten grondslag liggende redenering onder woorden te brengen.*

*De natuurwetenschappelijke competentie omvat een kritische en nieuwsgierige attitude, belangstelling voor ethische vraagstukken en respect voor veiligheid en duurzaamheid - speciaal met betrekking tot de wetenschappelijke [en technologische] vooruitgang in relatie tot de eigen persoon, het gezin, de gemeenschap en de wereld”.*

Bij de ontwikkeling van het referentiekader om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te actualiseren werd in ruime mate rekening gehouden met deze Aanbeveling.

In eerste instantie werd een denkkader ontwikkeld voor het onderwijs in natuurwetenschappen voor de basisvorming. Dit kader is opgebouwd rond de kernbegrippen **materie, energie, interactie** tussen materie en energie en **systemen**. Voor elk van deze begrippen werden inhouden bepaald die aan bod kunnen komen in de A-stroom van de eerste graad. Vervolgens werd nagegaan in welke mate voor dezelfde inhouden eindtermen/ontwikkelingsdoelen kunnen worden geformuleerd voor het basisonderwijs en voor de B-stroom. Naast het criterium van de haalbaarheid voor de betrokken doelgroep werden hierbij ook de selectiecriteria gehanteerd die bij de A-stroom werden gebruikt (zie verder: 3). Dezelfde procedure geldt voor de selectie van de wetenschappelijke vaardigheden voor het basisonderwijs en de B-stroom.

Voor de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs werden leerinhouden geselecteerd op basis van de volgende kernbegrippen die zowel voor de levende als voor de niet-levende natuur van toepassing zijn:

- **materie**, waarbij de nadruk ligt op de massa en het volume van de materie en het onderscheid tussen mengsels en zuivere stoffen; het deeltjesmodel moet dienen om eenvoudige eigenschappen van materie beter te doen begrijpen.
- **energie**, met het onderscheid tussen directe en opgeslagen vormen van energie en omzettingen tussen vormen van energie.
- **interacties** tussen deze twee, waarbij interactie tussen materie en materie beperkt is tot statische en dynamische uitwerkingen van krachten, en de interactie tussen energie en materie veranderingen in de materie veroorzaakt.
- **systemen** die hiermee tot stand kunnen komen, waarbij een verdere verdeling is in ecosystemen en levende systemen of organismen.

Er werden ook eindtermen geformuleerd die betrekking hebben op de wijze waarop wetenschappelijk onderzoek verloopt, en waarbij de leerlingen zelf een aantal onderzoeksvaardigheden verwerven.

Deze wetenschappelijke vaardigheden hebben betrekking op:

---

- de methoden die gebruikt worden om nieuwe kennis te verwerven of bestaande kennis uit te breiden;
- de communicatie over natuurwetenschappen.

Een selectie uit de grootheden en eenheden uit de *Metrologische Reglementering*<sup>9</sup> biedt een bijkomende ondersteuning aan de leraren natuurwetenschappen. Als we leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs het gebruik en de notatie van grootheden en eenheden correct aanleren, kunnen zij dit verder zetten in de tweede en de derde graad. Het is de bedoeling dat de leerlingen vertrouwd geraken met de grootheden en eenheden door het gebruik in contexten en in opdrachten en dat ze deze leren gebruiken in oefeningen en onderzoek.

grootheid	symbool	eenheid	symbool
massa	$m$	kilogram	kg
lengte	$l$	meter	m
breedte	$b$		
hoogte, diepte	$h$		
dikte	$d$		
straal	$r$		
middellijn	$d$		
afstand	$x, s$		
oppervlakte	$A$	vierkante meter	m <sup>2</sup>
volume	$V$	kubieke meter	m <sup>3</sup>
		liter	l
temperatuur	$T$	kelvin	K
	$\theta$	graden Celcius	°C
tijd	$t$	seconde	s
druk	$p$	pascal	Pa
snellheid	$v$	meter per seconde	m/s
kracht	$F$	newton	N
energie	$E$	joule	J

## 2 Funderende doelen

De funderende doelen zijn gericht op vakspecifieke aspecten en in combinatie met de vakoverschrijdende eindtermen, op de ontwikkeling van de eigen persoon en een maatschappelijk engagement:

- toepassingen van natuurwetenschappen uit de eigen ervaringswereld op eenvoudige wijze uitleggen door kennis van een aantal wetenschappelijke inzichten;
- met behulp van representatieve voorbeelden, natuurwetenschappelijke kennis in de eigen ervaringswereld toepassen;
- aan de hand van representatieve voorbeelden, het belang van de natuurwetenschappen en de toepassingen ervan voor de samenleving uitleggen en natuurwetenschappelijke kennis plaatsen in een maatschappelijke, culturele en historische context;
- aan de hand van representatieve voorbeelden, een standpunt innemen en een waardeoordeel uitspreken over wetenschappelijke toepassingen;
- een houding tegenover natuurwetenschappen aannemen die gebaseerd is op inzicht in haar methoden, in haar ontwikkeling en in haar maatschappelijke impact.

<sup>9</sup> Tabel tot vaststelling van de wettelijke meeteenheden en van hun veelvouden en delen gehecht aan het Koninklijk besluit van 14 september 1970.

Deze funderende doelen moeten het authentiek leren (ervaringsgericht en toepassingsgericht leren, herkenbare contexten) voldoende kansen geven en de intrinsieke motivatie voor natuurwetenschappen stimuleren.

### **3 Selectiecriteria**

Bij het selecteren van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de basisvorming moet er met verschillende criteria rekening worden gehouden: het cognitieve en/of morele ontwikkelingsstadium van de doelgroep, hun ervaringswereld en levensstijl, de mogelijke betekenis van de eindterm voor de persoonlijke belangstellingssferen en de maatschappelijke relevantie van de betrokken eindterm(en).

#### **(a) Rekening houden met het cognitieve ontwikkelingsstadium van de doelgroep**

Om natuurwetenschappelijke vraagstukken te benaderen doet men een beroep op de zogenaamde proefondervindelijke methode, waarbij een hypothese voor een mogelijke verklaring wordt opgesteld, de hypothese wordt getoetst (aan de hand van observaties en/of experimenteel onderzoek) waarna deze wordt bevestigd of eventueel bijgesteld.

Men doet daarbij vaak een beroep op kennis van structuren en processen die niet direct observeerbaar zijn.

Bij het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen is het daarom van belang erover te waken dat de abstractiegraad van begrippen en de cognitieve operaties die nodig zijn om bepaalde vraagstukken te benaderen, afgestemd zijn op het cognitieve en morele ontwikkelingsstadium van de doelgroep. Een analyse van de resultaten van het peilingsonderzoek 'natuur' en 'biologie' leert dat leerlingen van het lager onderwijs en van de eerste graad secundair onderwijs abstracte begrippen slechts matig beheersen.

#### **(b) Rekening houden met de persoonlijke ervaringen en levensstijl van de leerlingen**

Levensgewoonten evolueren erg snel, bijvoorbeeld zijn jongeren nu vroeger seksueel actief. Ook kunnen levensgewoonten negatieve gevolgen hebben voor de volksgezondheid zoals voedingsgewoonten die tot hart- en vaatziekten leiden. Kennis van de oorzaken van deze evoluties en vaardigheden om deze kennis toe te passen in de eigen leefwereld zijn een voorwaarde om geïnformeerde keuzes te kunnen maken.

#### **(c) Rekening houden met de belangstellingssfeer van de doelgroep**

Bij de formulering van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen is rekening gehouden met wat leerlingen over (natuur)wetenschappen willen weten en kunnen.

#### **(d) Rekening houden met de maatschappelijke relevantie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen**

Om goed te kunnen functioneren in een moderne samenleving wordt van iedereen verwacht dat hij basiskennis en -vaardigheden bezit in verband met natuurwetenschappen. Natuurwetenschappen en hun toepassingen scheppen nieuwe mogelijkheden maar houden tevens risico's in. Van iedereen wordt verwacht dat hij geargumenteerde keuzes kan maken die leiden tot een duurzaam beheersen van de omgeving. Hierdoor is er een sterke band met de geactualiseerde reeks van vakoverschrijdende eindtermen uit de contexten 'lichamelijke gezondheid en veiligheid', 'mentale gezondheid' en 'omgeving en duurzame ontwikkeling' (zie: horizontale samenhang).

## **4 Samenhang**

### **4.1 Horizontale samenhang**

#### **4.1.1 Het domein natuur binnen het leergebied wereldoriëntatie in het curriculum van het basisonderwijs**

Het leergebied wereldoriëntatie heeft binnen het basisonderwijs een eigen identiteit. In algemene termen gaat het om het volgende:

*Met 'Wereldoriëntatie' (wereldoriënterend onderwijs) verwerven kinderen kennis en inzicht in zichzelf, in hun omgeving en in hun relatie tot die omgeving, verwerven zij vaardigheden om in interactie te treden met die omgeving en worden zij gestimuleerd tot een positieve houding ten aanzien van zichzelf en hun omgeving.*

Natuur, techniek, mens, maatschappij, tijd en ruimte zijn de zes domeinen of werkelijkheidsgebieden waarin de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het leergebied Wereldoriëntatie werden onderverdeeld. Tijd en ruimte kan men beschouwen als werkelijkheidsgebieden waarbinnen kinderen kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes ontwikkelen, maar ook als dimensies van de werkelijkheid die de andere domeinen doorkruisen.

Deze uitgangspunten voor het leergebied wereldoriëntatie blijven gelden voor de geactualiseerde eindtermen en ontwikkelingsdoelen natuur. Dit wil onder meer zeggen dat de eindtermen en ontwikkelingsdoelen steeds in samenhang moeten worden gelezen. Waar mogelijk worden ze met elkaar verbonden om zo vorm te geven aan wereldoriënterend onderwijs. De samenhang tussen de domeinen natuur en techniek ligt voor de hand, maar ook de samenhang tussen de domeinen natuur en ruimte biedt kansen, bijvoorbeeld wanneer de leerlingen nagaan welke mogelijkheden er zijn in hun streek om te wonen, te werken of vrije tijd te besteden en hoe dit samenhangt met de natuurlijke elementen in hun omgeving. Talige en wiskundige vaardigheden kunnen de leerlingen gebruiken in contexten uit het domein natuur, bijvoorbeeld de temperatuur aflezen van een thermometer en correct interpreteren of een verslagje schrijven over een waarneming in de natuur.

Natuuronderwijs in de basisschool is er dan ook op gericht om kinderen zicht te doen krijgen op de natuurlijke omgeving die hen omringt en om hen te leren met het nodige respect hiermee om te gaan. Doelstellingen voor milieueducatie, gericht op het ontwikkelen van een positieve attitude tegenover de natuur, liggen in het verlengde hiervan.

Maar de mens leeft niet enkel in de natuur, hij maakt er zelf ook deel van uit. Daarom is het verwerven van elementaire inzichten in het functioneren van het eigen lichaam eveneens een doelstelling voor natuuronderwijs in de basisschool. Waar mogelijk moet men de relatie leggen met de eigen gezondheid en gezonde leefgewoonten.

#### **4.1.2 Secundair onderwijs, eerste graad**

*De ontwikkelingsdoelen van de B-stroom en de eindtermen van de A-stroom*

De nieuwe eindtermen voor de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs bevatten ook leerinhouden uit de niet-levende natuur. Op deze manier sluit de basisvorming van de leerlingen uit de A-stroom beter aan bij de basisvorming van het lager onderwijs en deze van de B-stroom: voor deze leerlingen waren er reeds ontwikkelingsdoelen over niet-levende natuur geformuleerd.

Dit betekent dat de leerinhouden van de A- en de B-stroom nu beter bij elkaar aansluiten dan vroeger.

*Samenhang met andere vakken van de eerste graad*

De eindterm over de wederzijdse beïnvloeding van levende wezens en hun omgeving sluit naadloos aan bij een eindterm uit aardrijkskunde:

A-stroom, natuurwetenschappen

*De leerlingen kunnen in concrete voorbeelden aantonen dat de omgeving het voorkomen van levende wezens beïnvloedt en omgekeerd (ET 8)*

A-stroom, aardrijkskunde

*De leerlingen kunnen met voorbeelden illustreren dat weer en klimaat de plantengroei en de activiteiten van dier en mens beïnvloeden (ET 19)*

De eindterm over krachten kan in een les lichamelijke opvoeding geïllustreerd worden.

A-stroom, natuurwetenschappen

*De leerlingen kunnen in concrete voorbeelden aantonen dat er verschillende soorten krachten kunnen voorkomen tussen voorwerpen en dat een kracht de vorm of de snelheid van een voorwerp kan veranderen (ET 10)*

A-stroom, lichamelijke opvoeding

*De leerlingen kunnen de belangrijkste onderdelen van een bewegingsverloop benoemen (ET 5)*

#### **4.1.3 Samenhang met techniek**

Techniek en natuurwetenschappen worden vaak samen genoemd. Tot aan de industriële revolutie ontwikkelden beide disciplines zich grotendeels naast elkaar.

Het belangrijkste verschil tussen beide disciplines situeert zich op het vlak van de doelstelling:

- (natuur)wetenschap stelt zich tot doel zo betrouwbaar mogelijke kennis te verwerven of uit te breiden (zonder dat daarbij een toepassing wordt vooropgesteld);
- techniek stelt zich tot doel om in te grijpen op de materiële werkelijkheid om hiermee, rekening houdend met diverse beperkingen, aan bepaalde noden en behoeften te voldoen.

Ingaan op een behoefte die voortkomt uit de samenleving is niet noodzakelijk een zoektocht naar wetenschappelijke kennis.

Vandaag stelt men vast dat beide disciplines zich meer en meer in wisselwerking met elkaar ontwikkelen. Techniek doet in belangrijke mate een beroep op wetenschappelijke inzichten voor het ontwikkelen van producten. Voorbeelden hiervan zijn legio: ontwikkeling van nieuwe antibiotica na de ontdekking van de werking van penicilline, de ontwikkeling van de elektronenmicroscop na het inzicht dat elektronen zich gedragen als golven, het röntgenapparaat na de ontdekking van de röntgenstralen enzovoort.

Anderzijds is de ontdekking van nieuwe (wetenschappelijke) kennis vaak afhankelijk van technische ontwikkelingen. Nieuwe kennis over celbiologie is in een stroomversnelling geraakt vanaf het ogenblik van de ontwikkeling van de licht- en daarna de elektronenmicroscop. Bovendien is die wetenschappelijke kennis ook beïnvloed door de kenmerken en de beperkingen van de technische systemen waarmee waarnemingen uitgevoerd worden.

In sommige gevallen leiden technische toepassingen tot nieuwe wetenschappelijke inzichten. Zo heeft de ontwikkeling van de stoommachine nieuwe inzichten bijgebracht op het vlak van de thermodynamica.

Om de hierboven genoemde redenen bieden techniek en natuurwetenschappen kansen tot samenwerking. Gezien de eigen dynamiek van wetenschappen en van techniek zal de samenhang in het curriculum toch vooral via opportuniteiten gestalte moeten krijgen.

Technische systemen kunnen gebruikt worden als illustratie van wetenschappelijke begrippen, en wetenschappelijke kennis en inzichten kunnen gebruikt worden bij het onderzoeken, ontwerpen en maken van technische systemen.

Binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen techniek zijn begrippen als grondstoffen, materialen en energie essentieel. Deze begrippen komen eveneens aan bod in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen natuurwetenschappen. Maar ook duurzaamheidsaspecten -vooral in verband met energie en grondstoffen- lopen in beide disciplines parallel.

Binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen natuurwetenschappen wordt erg veel belang gehecht aan het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek. Ook binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor techniek is het onderzoeken prominent aanwezig. Er zijn hier zeker aspecten van horizontale samenhang en samenwerking mogelijk. Toch zijn er ook verschillen. Het uitvoeren van een wetenschappelijk onderzoek in de klas is nog geen techniek. Wanneer men een wetenschappelijk onderzoek uitvoert, dan ontbreekt de doelgerichtheid die eigen is aan techniek, met name het tegemoet komen aan een behoefte door in te grijpen in de materiële omgeving.

#### **4.1.4 Samenhang met vakoverschrijdende eindtermen**

De samenhang met de geactualiseerde versie van de vakoverschrijdende eindtermen kan ten eerste worden aangetoond door de sterke band met houdingen als kritische ingesteldheid, zorgzaamheid, verantwoordelijkheid, initiatief nemen, ... die inherent zijn aan de beoefening van (natuur)wetenschappen.

Daarnaast is er een sterke samenhang met de contextgebieden 'lichamelijke gezondheid en veiligheid', 'mentale gezondheid' en 'omgeving en duurzame ontwikkeling'.

Een aantal inhoudelijke elementen die betrekking hebben op de lichamelijke gezondheid (zoals gezonde voeding), mentale gezondheid (in verband met seksualiteit en voortplanting) en omgeving en duurzame ontwikkeling (in verband met grondstoffen, energie, de natuur) kunnen verworven worden via de eindtermen natuurwetenschappen van de eerste graad.

## **4.2 Verticale samenhang**

Bij de ontwikkeling van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen werd uitdrukkelijk aandacht besteed aan de samenhang tussen de verschillende onderwijsniveaus.

Dit komt het meest tot uiting in de eindtermen van de A-stroom van het secundair onderwijs waar nu ook niet levende natuur aan bod komt, net als in de ontwikkelingsdoelen van de B-stroom en de eindtermen natuur binnen het leergebied Wereldoriëntatie van het lager onderwijs.

De opbouw van het curriculum gebeurt geleidelijk vanaf het kleuteronderwijs tot in het secundair onderwijs. Voor sommige onderwerpen start de lijn in het lager onderwijs.

Kleuters leren bijvoorbeeld dat jongen geboren worden uit ouders van dezelfde soort, en dat er aan de geboorte een periode voorafgaat waarin het jong ontwikkelt. Voor kinderen in de lagere school ligt de nadruk op de lichamelijke ontwikkeling bij veranderingen die ze bij zichzelf ervaren: groei, wisselen van tanden en beginnende puberteit. In het secundair onderwijs worden, in de A-en de B-stroom, de technische aspecten van de voortplanting aangevuld met kennis over anticonceptie en het voorkomen van seksueel overdraagbare aandoeningen.

Binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen natuurwetenschappen wordt aandacht besteed aan het thema energie. Kinderen in de lagere school leren over bronnen van energie en zij kunnen aangeven dat energie nodig is om systemen te laten functioneren. Leerlingen uit de B-stroom van de eerste graad van het secundair onderwijs leren over vormen van energie in het dagelijkse leven en leerlingen in de A-stroom leren daarbij over de omzettingen tussen vormen van energie.

Voor de wetenschappelijke vaardigheden bouwen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen geleidelijk op van de gerichte waarneming bij kleuters tot de uitvoering van een wetenschappelijk onderzoek in het secundair onderwijs.

# Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen Moderne vreemde talen, lager en secundair onderwijs

## Overzicht

De tekst is als volgt opgebouwd:

- 1 Situering
- 2 Accenten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT
- 3 Funderende doelstellingen op basis van een leerlijn
- 4 Structurering eindtermen/ontwikkelingsdoelen
  - 4.1 Vijf vaardigheden
  - 4.2 Taaltaak en tekst
  - 4.3 Tekstsoorten
  - 4.4 Tekstkenmerken
  - 4.5 Verwerkingsniveaus
  - 4.6 Strategieën en attitudes
  - 4.7 Ondersteunende kennis
  - 4.8 Cultuur
- 5 Het Europees Referentiekader MVT (als toetsingskader) ERK

## **1 Situering**

Het belang van meerdere talen te kennen neemt toe naarmate de samenleving meer multicultureel wordt en naarmate landen geconfronteerd worden met de nevenverschijnselen van de globalisering. Een land dat erin slaagt zijn bevolking op een minimaal niveau van meertaligheid te brengen voorkomt het gevaar dat eentaligheid een risicofactor wordt van maatschappelijke uitsluiting voor het individu en van isolement in de wereldgemeenschap. Vandaar de bezorgdheid van de overheid om meer aandacht te besteden aan een talenbeleid.

Op 8 februari 2007 stelde minister Vandenbroucke zijn talenbeleidsnota 'De Lat hoog voor Talen in iedere school'. Goed voor de Sterken en Sterk voor de Zwakken' voor aan de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie in het Vlaamse Parlement. De nota werd in het parlement in zijn geheel positief ontvangen, en het departement Onderwijs en Vorming stelde een actieplan op voor de uitvoering ervan.

Zowel voor Nederlands als voor de moderne vreemde talen bevat deze nota eindtermenwerk, onder meer de herziening van bestaande eindtermen.

De Talennota is niet los te zien van het beleid van de Europese Unie. Nu de EU 27 lidstaten telt en 23 officiële talen erkent, is meertaligheid een belangrijk agendapunt geworden. Een commissaris werd aangesteld om het gebruik van deze talen in de Unie op te volgen en er een beleid rond te voeren.

Het EU-meertalenbeleid gaat terug tot de Lissabonakkoorden van 2000, gespecificeerd op de top van Barcelona in 2002 en ligt vervat in de Lissabonstrategie. In maart 2002 hebben de staatshoofden en regeringsleiders van de Europese Unie op de Europese Raad van Barcelona<sup>10</sup> aangedrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen en dat vanaf zeer jonge leeftijd. De langetermijndoelstelling van de Commissie bestaat erin de individuele meertaligheid te bevorderen opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee talen (de moedertaal niet meegerekend)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, Conclusies van het voorzitterschap, deel I, 43.1.

<sup>11</sup> COM(2003) 449: Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004 - 2006; COM(1995) 590: Witboek Onderwijzen en leren.

In een eerste mededeling van de commissaris wordt de gevoerde kaderstrategie toegelicht en wordt een omschrijving gegeven van wat de Commissie onder meertaligheid verstaat. “Meertaligheid betekent zowel het vermogen om verschillende talen te gebruiken als het samenleven van verschillende taalgemeenschappen in hetzelfde geografische gebied.” M.a.w. de EU is voornamelijk bekommerd om de maatschappelijke meerwaarde van meertaligheid. Het is aan de onderwijsdeskundigen en beleidsverantwoordelijken om deze beleidsoptie inhoud en vorm te geven.

Het bevorderen van taalvaardigheid is, na een raadpleging van enkele jaren, in 2005 één van de twintig kernindicatoren geworden waarrond gewerkt wordt om de doelstelling van Lissabon te kunnen verwezenlijken dat Europa “*de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld dient te worden die in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en een hechtere sociale samenhang*”.

Ook de sleutelcompetenties die in december 2006 door het Europees Parlement werden goedgekeurd, hechten zeer veel belang aan de competenties voor talen<sup>12</sup>.

## **2 Accenten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen MVT**

Tien jaar geleden is na een maatschappelijk debat vastgelegd welke kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes wenselijk en haalbaar zijn voor onze leerlingen. Dat zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Die nemen de inrichtende machten op herkenbare wijze in hun leerplannen op. En ook uitgeverijen gaan met eindtermen en leerplannen aan de slag om leermiddelen te ontwikkelen die het onderwijzen van leraren en het leren van leerlingen ondersteunen.

Het **huidig curriculum** voor de basisvorming moderne vreemde talen ziet er als volgt uit:

- In het **lager onderwijs** is Frans als verplicht leergebied aanwezig. Het decreet basisonderwijs maakt een onderscheid tussen **talensensibilisering** en **taalinitiatie (Frans)**. **Talensensibilisering** is al spelend, zingend zich gewennen aan de tonaliteit van een andere taal. **Taalinitiatie** is een aan formeel talenonderwijs voorafgaand aanbod van 'talige activiteiten'. Soms kan het qua woordenschat al wat verder gaan dan een occasionele aanpak. (tellen van dagen van de week, maanden, populaire aftelrijmpjes). Als men aan taalinitiatie doet, moet het verplicht in de eerste plaats om Frans gaan. In de volgende schematische balkvoorstelling is aangeduid dat er een duidelijk verschil bestaat tussen het formele systematische onderwijs in het Frans en de voorafgaande activiteiten.

Talensensibilisering	Taalinitiatie (Frans)	Formeel talenonderwijs
----------------------	-----------------------	------------------------

- In de **A-stroom van de eerste graad** van het secundair onderwijs zijn Frans en Engels in de basisvorming opgenomen; de te bereiken minimumdoelstellingen zijn in eindtermen vastgelegd. De vigerende eindtermen gaan echter nog uit van de situatie dat Frans geen verplicht leergebied was in het basisonderwijs. Hier is een aanpassing en een betere aansluiting nodig als gevolg van de nieuwe situatie die is ontstaan na de wijziging van het decreet basisonderwijs.
- In de **B-stroom van de eerste graad** is geen enkele vreemde taal opgenomen in de basisvorming. Er zijn wel ontwikkelingsdoelen voor Frans ontworpen ten dienste van scholen die het vak Frans willen aanbieden via het complementaire gedeelte van de lessentabel. De afwezigheid van een vreemde taal in de basisvorming van de B-stroom

<sup>12</sup> Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren.

is problematisch in het licht van de Europese aanbevelingen en van de vaststelling dat in de ons omringende landen de eerste vreemde taal (meestal) als een verplicht vak in de basisvorming is opgenomen voor alle leerlingen van het lager secundair onderwijs (zowel in comprehensieve als in categoriale onderwijsstructuren).

- In de **tweede en in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs** is momenteel geen enkele vreemde taal in de basisvorming opgenomen; er zijn dus ook geen eindtermen voorhanden. Daardoor gelden dezelfde bedenkingen als voor de B-stroom van de eerste graad. Daarenboven is het om sociale en economische redenen van belang dat leerlingen in deze onderwijsvorm zich bij het einde van hun secundair onderwijs op een persoonlijk en maatschappelijk redzaamheidsniveau kunnen uitdrukken in ten minste één vreemde taal.
- In de **tweede en in de derde graad van het technisch en het kunstsecundair onderwijs** is één vreemde taal (Frans of Engels, naar keuze) opgenomen in de basisvorming. De beschikbare eindtermen zijn voor beide vakken dezelfde.
- In **ASO tweede en derde graad** zijn twee MVT verplicht.

Het **herziene curriculum** voor moderne vreemde talen (MVT):

- sluit aan bij de doelstellingen van het MVT-aanbod in het basisonderwijs (talensensibilisering, eindtermen Frans), zoals dit is vastgelegd in het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, gewijzigd op 7 mei 2004;
- geeft, overeenkomstig de Europese aanbevelingen, iedereen bij het einde van het leerplichtonderwijs - met uitzondering van BSO - de mogelijkheid persoonlijke en professionele contacten te leggen in twee vreemde talen op een minimaal beheersingsniveau;
- is omwille van de transparantie voor de onderwijsverstrekkers en -gebruikers, voor de basisvorming van alle structuuronderdelen (onderwijsvormen en graden) vastgelegd in operationele ontwikkelingsdoelen/eindtermen, met een herkenbare aanduiding van het gewenste beheersingsniveau, getoetst aan het Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen (ERK).

De eindtermen Frans in het **basisonderwijs** zijn herzien.

Engels en Frans behoren decretaal tot de verplichte vakken in de **A-stroom van de eerste graad** secundair onderwijs. Dat is zo gebleven. De eindtermen Frans moeten verder bouwen op de eindtermen Frans van het basisonderwijs. Ze werden in die optiek aangepast.

Voor de **B-stroom van de eerste graad** werden de bestaande ontwikkelingsdoelen voor Frans herzien in het licht van het nieuwe statuut van verplicht vak. Zij zijn geherformuleerd als operationele doelstellingen, op een niveau dat niet hoger ligt dan de eindtermen Frans van het basisonderwijs, aangezien niet verwacht kan worden dat de meeste leerlingen bij de start in de B-stroom deze eindtermen hebben gehaald.

Voor de **tweede en de derde graad bso** zullen Frans of Engels deel uitmaken van de basisvorming voor alle leerlingen. Dit moet de leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum vereist. Door eindtermen te formuleren voor de B-stroom en bso komen we tegemoet aan de maatschappelijke uitdaging om de kloof te dichten tussen mensen die wel en andere die niet mee kunnen met de maatschappelijke meertaligheid.

Het moet de leerlingen in staat stellen hun eigen wensen uit te drukken in functioneel, alledaags Engels of Frans en tegemoet komen aan wat de maatschappij als een strikt taalvaardigheidsminimum – zelfredzaamheid – vereist. De leerlijn van lager onderwijs over 1ste graad naar 3de graad bso maakt een knik in 2de graad bso. Dit is bewust zo gekozen door de ontwikkelgroep omwille van de heterogeniteit van de leerlingpopulatie. Er kan immers van uitgegaan worden dat een deel van de leerlingengroep in 2de graad bso de eindtermen van 1ste graad A-stroom en zelfs lager onderwijs niet gehaald heeft. Verder

stromen er ook leerlingen in vanuit 1ste graad B-stroom (ontwikkelingsdoelen) en buitengewoon onderwijs.

In de 2de graad is dus de optie genomen de grootst mogelijke kansen te bieden op het consolideren van bestaande taalvaardigheden en remediëring van wat ontbreekt door terug aan te sluiten zowel bij het taalvaardigheids niveau in de 1ste graad als het basisonderwijs. Na 2de graad loopt de leerlijn weer lineair stijgend verder tot en met het 3de jaar van de 3de graad.

Voor de **tweede en de derde graad aso** blijven Frans én Engels in de basisvorming opgenomen.

Voor de **tweede en de derde graad kso en tso** worden Frans én Engels in de basisvorming opgenomen. Als motivering geldt dat een leerling kso of tso zonder minimale kennis en vaardigheden in het Frans en in het Engels in de huidige tijd van internationalisering onvoldoende gekwalificeerd is. Er wordt op deze wijze aangesloten op de reeds eerder vermelde sleutelcompetenties (Key Competences), door de EU aanbevolen. Bovendien stromen deze leerlingen vaak door naar een professionele bachelor, of in de toekomst naar het hoger beroepsonderwijs, wat kennis en vaardigheden in het Frans en in het Engels noodzakelijk maakt.

### **3 Funderende doelstellingen op basis van een leerlijn**

Er is een **systematische leerlijn** ontwikkeld vanaf de start van het lager onderwijs tot het einde van het secundair onderwijs. Het leren van een taal volgt immers een ononderbroken ontwikkelingslijn.

Deze leerlijn (basisonderwijs - 1<sup>ste</sup> graad - 2<sup>de</sup> graad - 3<sup>de</sup> graad) wordt trapsgewijs opgebouwd op basis van:

- handelingsgerichte taken
- tekstsoorten
- tekstkenmerken
- strategieën

De leerling start in het basisonderwijs met een taaltaak gekoppeld aan een verwerkingsniveau. Eens een taaltaak, inclusief verwerkingsniveau en tekstsoort afgebakend is, blijven deze drie elementen aanwezig, maar de complexiteitsgraad verhoogt. Strategieën helpen dan om een taaltaak gericht en efficiënter uit te voeren.

De 'lat hoog voor talen' houdt een **verticale leerlijn** in: zoveel mogelijk leerlingen voor talen het drempelniveau laten overstijgen. De ambitie is alle leerlingen uit het aso voor twee vreemde talen én voor alle vaardigheden naar een B1- niveau (cfr. punt 5: het Europees Referentiekader) brengen. Ook voor tso en kso mag de lat bepaald hoog liggen. Deze leerlingen worden best onafhankelijke taalgebruikers.

Ook de overgang van lager onderwijs naar secundair onderwijs is in deze leerlijn meegenomen. Afstemming tussen beide onderwijsniveaus is cruciaal voor een succesvolle start in het secundair onderwijs. Ook al was Frans tot 2004 niet verplicht in de basisschool, toch richtten de meeste basisscholen Frans in de 3e graad in. Sinds 2004 is Frans verplicht vanaf het vijfde leerjaar in alle lagere scholen in Vlaanderen. De ontwikkelcommissie heeft in één beweging de eindtermen Frans voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs herzien en gezorgd voor een geleidelijke opbouw. Zo zullen leerkrachten van de 1e graad naadloos kunnen aansluiten op wat de leerlingen in het basisonderwijs al leerden.

Niet enkel is er verticale samenhang maar ook op de **horizontale lijn** zijn de (herziene) ET op elkaar afgestemd. Er is de afstemming tussen leer- en communicatiestrategieën, MVT en Nederlands en hoewel de leraar talen niet de enige is die met vakoverschrijdende thema's te maken heeft, is hij zeer goed geplaatst om een aantal vakoverschrijdende eindtermen in zijn vak te integreren.

Bovendien zijn alle eindtermenpakketten van de verschillende onderwijsniveaus gelijktijdig en in samenhang ontwikkeld.

De **funderende doelstellingen** verduidelijken de bovenstaande visie op het onderwijs moderne vreemde talen en ze worden verder geconcretiseerd in de eindtermen:

- Moderne vreemde talen receptief en productief, mondeling en schriftelijk, effectief en interactief gebruiken als communicatiemiddel in relevante situaties.
- In staat zijn het taalgebruik aan te passen aan het doel van de taaltaak.
- De ondersteunende kennis beheersen die nodig is voor het uitvoeren van de taaltaak: vorm, betekenis, reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies, aspecten van de socioculturele verscheidenheid van de Franstalige en Engelstalige wereld.
- Via reflectie op de taaltaak de hierboven beschreven functionele kennis uitbreiden om de doeltreffendheid en de accuraatheid van de communicatie te verhogen.
- Talige strategieën verwerven om de specifieke taaltaken efficiënter te kunnen uitvoeren.
- Het belang inzien van en interesse hebben voor het leren van vreemde talen en gemotiveerd zijn om de taal ook buiten de klascontext te verwerven.
- De gebruiksmogelijkheden van vreemde talen waarderen door gevoel te ontwikkelen voor effectieve communicatie en door plezier te beleven aan mondelinge en schriftelijke communicatie.
- Bereid zijn tot intercultureel contact.

## **4 Structurering eindtermen/ontwikkelingsdoelen**

Voor de selectie, de formulering en de structurering van de eindtermen wordt vertrokken van een aantal uitgangspunten. Het onderwijs moderne vreemde talen is in essentie gericht op het verwerven van taalvaardigheid. Het einddoel is leerlingen vlot te leren communiceren. **Het hoofddoel is dus niet wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen.**

### **4.1 Vijf vaardigheden**

In navolging van de talenbeleidsnota werden eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor vijf vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie en schrijven) geformuleerd. In de lijn van het Europese Referentiekader voor Talen wordt de samenzetting 'spreken/gesprekken voeren' in de vigerende eindtermen opgesplitst in 'spreken' en 'mondelinge interactie' zodat er nu vijf vaardigheden zijn in plaats van vier. Meteen wordt hiermee de communicatieve vaardigheid meer beklemtoond. Uiteraard kunnen veel communicatiesituaties alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen. Zo zijn in een gesprek 'luisteren' en 'spreken' niet van elkaar te scheiden; een mondelinge synthese van een gelezen tekst is zowel een lees- als een spreekactiviteit. Omdat interactieve communicatie het uiteindelijke doel is, moeten leerlingen voldoende het geïntegreerde karakter van de vijf vaardigheden ervaren. Toch blijkt het nuttig om de vijf vaardigheden van elkaar te onderscheiden en ze afzonderlijk in eindtermen te beschrijven; bepaalde vaardigheden kunnen immers ook op zichzelf staan en de eindtermen/ontwikkelingsdoelen kunnen via de vijf vaardigheden overzichtelijk worden ingedeeld.

### **4.2 Taaltaak en tekst**

Omdat functioneren in taal centraal staat, is voor de formulering van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen uitgegaan van de **taaltaken** die leerlingen in relevante situaties moeten kunnen uitvoeren. De taaltaak beschrijft wat iemand doet met taal.

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatieve situaties en manifesteert zich doorheen de receptie en productie van **teksten**. Daarom wordt de 'tekst' gekozen als de eenheid van beschrijving. Zoals dat in de definitie van de Raad van Europa het geval is, verwijst 'tekst' ook hier naar elke boodschap die door leerlingen geproduceerd of ontvangen wordt, zowel mondeling als schriftelijk. Iedere vorm van communicatie leidt immers tot tekst. Met 'tekst' wordt dus niet enkel verwezen naar geschreven teksten. Leerlingen moeten enerzijds boodschappen uit gesproken en geschreven teksten kunnen ophalen en anderzijds sprekend en schrijvend boodschappen in een geschikte vorm weten te formuleren.

Een essentiële vraag is welke teksten voor welke groep van leerlingen in aanmerking komen; welke teksten zijn nuttig en zinvol? Een belangrijk principe is dat de teksten in elk geval relevant moeten zijn. Men moet zich situaties kunnen voorstellen waarin leerlingen met die bepaalde tekst geconfronteerd worden en ermee kunnen omgaan. De te ontvangen en te produceren teksten moeten zo veel mogelijk aansluiten bij de interesse, de leefwereld en de aanleg van de leerlingen. De leerlingen moeten het aangeboden materiaal als zinvol ervaren, bijvoorbeeld omdat het aansluit bij hun specifieke belangstellingssfeer, iets wat onder meer verbonden kan zijn met de gekozen studierichting. Dit neemt niet weg dat het taalmateriaal er ook op gericht is het interesseveld van de leerlingen uit te breiden en te verdiepen.

Bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van eindtermen moet met een aantal factoren rekening worden gehouden. Eerst en vooral zullen niet alle groepen leerlingen met dezelfde teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien hoeft de moeilijkheidsgraad van de teksten niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn en tenslotte zullen niet alle leerlingen de teksten in dezelfde mate moeten beheersen. Daarom wordt geopteerd voor differentiatie op basis van tekstsoorten, tekstkenmerken en verwerkingsniveaus. Hoewel geen van deze elementen als absoluut criterium voor de aanduiding van de moeilijkheidsgraad van de taaltaak kan gelden, zorgt het **samenspel van deze criteria** voor voldoende differentiatieruimte.

### 4.3 Tekstsoorten

Bij het formuleren van de eindtermen wordt aangegeven met welke 'teksten' leerlingen worden geconfronteerd. Vijf soorten worden onderscheiden: informatieve, prescriptieve, narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten. Deze tekstsoorten worden omschreven op basis van wat als het meest dominante kenmerk van de tekst ervaren wordt:

- bij informatieve teksten het overbrengen van informatie;
- bij prescriptieve teksten het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger;
- bij narratieve teksten het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen;
- bij argumentatieve teksten het opbouwen van een redenering;
- bij artistiek-literaire teksten het feit dat de esthetische component expliciet aanwezig is.

Tekstsoort	Omschrijving	Voorbeelden
Informatieve teksten	het overbrengen van informatie	schema, tabel, krantenartikel, nieuwsitem, mededeling, folder, verslag, formulier, brief, e-mail, documentaire, interview, gesprek, uiteenzetting (door de leerkracht), recensie
Prescriptieve teksten	het rechtstreeks sturen van het handelen van de ontvanger	instructie (m.b.t. klasgebeuren), opschrift, waarschuwing, gebruiksaanwijzing, handleiding, publieke aankondiging, reclameboodschap
Argumentatieve teksten	het opbouwen van een redenering	pamflet, betoog, essay, discussie, debat
Narratieve teksten	het verhalend weergeven van feiten en gebeurtenissen	reportage, scenario, relaas, interview, hoorspel, verhaal, film, feuilleton, reisverhaal

Artistiek-literaire teksten	expliciete aanwezigheid van esthetische component	gedicht, kortverhaal, roman, toneel, stripverhaal, chanson/song
-----------------------------	---	---

Deze classificatie mag niet absoluut worden geïnterpreteerd. Eenzelfde tekst kan immers onder verschillende tekstsoorten geklasseerd worden, afhankelijk van de component die men voor een specifieke taalkaak centraal stelt. Zonder de opdeling in tekstsoorten te willen hanteren als een absoluut criterium ter aanduiding van de moeilijkheidsgraad, kunnen we toch stellen dat bepaalde tekstsoorten meestal moeilijker zijn dan andere. Zo zijn informatieve en prescriptieve teksten doorgaans gemakkelijker dan narratieve, argumentatieve of artistiek-literaire teksten. De informatie ophalen uit een eenvoudig gedicht (artistiek-literair) bijvoorbeeld is in principe moeilijker dan de informatie ophalen uit een eenvoudig schema (informatief). En het schrijven van een eenvoudig betoog (argumentatief) is complexer dan het schrijven van een eenvoudige waarschuwing (prescriptief).

Dat neemt niet weg dat ook binnen eenzelfde tekstsoort de moeilijkheidsgraad van teksten sterk kan variëren. Zo is in principe een opschrift eenvoudiger dan een gebruiksaanwijzing (allebei prescriptief) en een mededeling eenvoudiger dan bijvoorbeeld een verslag (allebei informatief).

#### 4.4 Tekstkenmerken

De moeilijkheidsgraad van een te ontvangen of een te produceren tekst wordt mede bepaald door intrinsieke kenmerken. Wanneer tekstkenmerken voor teksten bij een taalkaak van toepassing zijn, worden die geformuleerd onder volgende items:

- onderwerp (bijvoorbeeld: eigen leefwereld en dagelijks leven);
- taalgebruikssituatie (bijvoorbeeld: met aandacht voor digitale media);
- structuur, samenhang en lengte (bijvoorbeeld: af en toe iets langere teksten);
- uitspraak, articulatie en intonatie (bijvoorbeeld: zorgvuldige articulatie);
- tempo en vlotheid (bijvoorbeeld: normaal tempo);
- woordenschat en taalvariëteit (bijvoorbeeld: overwegend eenduidig in de context).

#### 4.5 Verwerkingsniveaus

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, wordt het verwerkingsniveau als criterium gebruikt. Voor de eindtermen worden vier verwerkingsniveaus onderscheiden, waarbij het volgende telkens het voorafgaande insluit:

- kopiërend niveau: teksten of woorden letterlijk weergeven; er gebeurt hier geen wezenlijke verwerking van de aangeboden informatie;
- beschrijvend niveau: de aangeleverde informatie inhoudelijk opnemen zoals ze wordt aangeboden of de informatie weergeven zoals ze zich heeft voorgedaan: in de informatie als zodanig wordt geen "transformatie" aangebracht;
- structurerend niveau: de informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven;
- beoordelend niveau: de informatie achterhalen, op een persoonlijke wijze ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen.

Een verwerkingsniveau wordt beschreven door middel van omschrijvingen met als kern een **operationeel werkwoord**.

	<b>receptieve vaardigheden luisteren - lezen</b>	<b>productieve vaardigheid spreken</b>	<b>productieve vaardigheid schrijven</b>	<b>mondelijke interactie</b>
kopiërend verwerkingsniveau		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ woorden en zinnen nazeggen</li> <li>▪ teksten luidop voorlezen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ woorden en/of een tekst overschrijven</li> <li>▪ standaarduitdrukkingen en vaste frasen overnemen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd</li> </ul>
beschrijvend verwerkingsniveau	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ globale onderwerp bepalen</li> <li>▪ hoofdgedachte achterhalen</li> <li>▪ spontane mening/appreciatie vormen</li> <li>▪ gedachtegang volgen</li> <li>▪ relevante informatie selecteren</li> <li>▪ tekststructuur en -samenhang herkennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ informatie geven en vragen</li> <li>▪ navertellen</li> <li>▪ spontane mening/appreciatie geven</li> <li>▪ beschrijven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ invullen</li> <li>▪ inhoud globaal weergeven</li> <li>▪ spontane mening/appreciatie geven</li> <li>▪ mededeling schrijven</li> <li>▪ beschrijven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd</li> </ul>
structurerend verwerkingsniveau	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ samenvatten</li> <li>▪ verslag uitbrengen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ samenvatten</li> <li>▪ verslag/brief schrijven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd</li> </ul>
beoordelend verwerkingsniveau	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ informatie beoordelen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ argumenten formuleren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ argumenten formuleren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in een gespreksituatie worden de taaltaken gerangschikt onder luisteren en spreken uitgevoerd</li> </ul>

Zoals reeds vermeld, komen de vijf vaardigheden vanzelfsprekend gecombineerd en geïntegreerd aan bod bij het uitvoeren van taaltaken. Daarin kan uiteraard ook een groeiende complexiteit zitten.

Bij het concreet formuleren van eindtermen door middel van operationele werkwoorden is van de volgende principes uitgegaan:

- De eindtermen/ontwikkelingsdoelen zijn geformuleerd op basis van operationele werkwoorden en niet op basis van de abstractere verwerkingsniveaus omdat de operationele werkwoorden het mogelijk maken ook binnen een zelfde verwerkingsniveau differentiatie aan te brengen. Zo kan men er bijvoorbeeld bij het beschrijvend omgaan met artistiek-literaire teksten van uitgaan dat het voor een bepaalde groep leerlingen (nog) niet aangewezen is 'relevante informatie te selecteren' of de 'tekststructuur en -samenhang te herkennen'.
- De operationele werkwoorden van een hoger verwerkingsniveau impliceren - gecombineerd met een inhoud - de operationele werkwoorden van het voorafgaande verwerkingsniveau. Wie bijvoorbeeld in staat is een persoonlijk, goed gedocumenteerd en geordend mondeling 'verslag uit te brengen' (structurerend spreken), zal ook bekwaam zijn 'iets na te vertellen' (beschrijvend spreken). Het bijna letterlijk nazeggen en het letterlijk overschrijven van taalmateriaal, wat zich op het kopiërend verwerkingsniveau bevindt, is in het beschrijvende verwerkingsniveau geïmpliceerd.
- Vanzelfsprekend zijn niet noodzakelijk alle operationele werkwoorden van een bepaald verwerkingsniveau op alle tekstsoorten van toepassing. Zo lijkt 'relevante informatie selecteren' bij een prescriptieve tekst niet erg zinvol. Alle informatie is hier essentieel. En het 'geven van een spontane mening/appreciatie' naar aanleiding van de concrete tekst 'formulier' is wellicht ook niet relevant.

Het is bij dit alles van wezenlijk belang dat de moeilijkheidsgraad van de eindtermen niet bepaald wordt door één van de hierboven vermelde criteria, maar dat precies het **samen spel van de verschillende parameters** - tekstsoort, tekstkenmerken en verwerkingsniveau - de moeilijkheidsgraad bepaalt.

Voor echt taalvaardigheidsonderwijs moeten leerlingen immers geconfronteerd worden met een gevarieerd taalaanbod én met uitdagende taaltaken. Zo kan het zeer waardevol zijn een moeilijker verwerkingsniveau te verbinden met een tekst die eenvoudiger is qua tekstsoort en tekstkenmerken. Enerzijds kunnen leerlingen op die manier bijvoorbeeld geleidelijk aan n.a.v. eenvoudig, vertrouwd materiaal een argumentatie leren opbouwen in de vreemde taal. Anderzijds kan men evengoed een eenvoudig verwerkingsniveau verbinden met een tekst die moeilijker is qua tekstsoort en/of tekstkenmerken.

#### **4.6 Strategieën en attitudes**

Voor het uitvoeren van de taaltaken die hierboven voor elk van de vijf vaardigheden beschreven zijn, is het essentieel dat de leerlingen een aantal doelen realiseren die te maken hebben met strategieën en attitudes.

Onder **strategieën** verstaan we het geheel van technieken die de leerling toepast om de taaltaak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Het zijn planmatige technieken, procedures, handelwijzen die elke taalgebruiker min of meer bewust hanteert en die door onderwijs ontwikkeld en versterkt worden.

Bij het ontvangen/producen van tekst zijn bepaalde **attitudes** - bijvoorbeeld: bereid zijn tot communicatie, lees- en luisterbereidheid... - onmisbaar. Met het oog op de controle door de inspectie worden de attitudes met een asterisk (\*) aangeduid. Het komt er dus op aan de leerlingen kansen te bieden om deze attitudes te ontwikkelen door het aanbieden en inoefenen van daarop gerichte activiteiten.

#### **4.7 Ondersteunende kennis**

### **Vaardigheden en kennis gaan samen en moeten dan ook samen worden ontwikkeld.**

Daarom werd in de nieuwe eindtermen niet alleen de pijler 'vaardigheden' versterkt, maar ook de pijler 'kennis'. Zonder een diepgaand inzicht in de fundamentele bouwstenen van wat een taal is, kan taalverwerving niet tot op een hoog niveau geraken. Je kunt een taal leren spreken en communicatief slechts tot op zekere hoogte hanteren door onderdompeling en nabootsing.

Taalstructurele aandacht moet dus worden geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs.

**Taalstructuren** zijn er in engere en in bredere zin. In engere zin worden er de structuren van het taalsysteem (de 'grammatica') mee bedoeld: woorden, woordvorming, woordsoorten, woordgroepen, zinsdelen, zinstypes, enkelvoudige en complexe zinnen; soms daarbij ook het klanksysteem, en als afgeleide het spellingsysteem.

In bredere zin omvat het begrip 'taalstructuren' óók de structuren en de systematiek achter het taalgebruik in allerhande communicatieve situaties: de contextueel-situationele, stilistische, pragmatische, sociale en psychologische aspecten van het taalgebruik. 'Kennis' is geen simpel, eenduidig begrip.

Naar aanleiding van taaltaken bouwen de leerlingen geleidelijk hun taalkennis op.

De relatie tussen deze operationele kennis en taalvaardigheid is geen eenrichtingsverkeer, waarbij kennis louter ondersteunend zou zijn voor de vaardigheden. Immers, bij het uitvoeren van de taaltaak kunnen leerlingen hun kennis niet alleen inzetten; ze kunnen die onder begeleiding ook uitbreiden via reflectie op de ontvangen of geproduceerde tekst. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en reflectie over eigen en andermans taalgebruik bevorderen de taalvaardigheid. Gerichtte reflectie over wat men wil meedelen en hoe men een taaltaak uitvoert, versterkt de taalvaardigheid en doet ze aan doeltreffendheid en accuraatheid winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn. Taalvaardigheidsonderwijs draagt op die manier ook bij tot het verhogen van het kennisniveau. In alle eindtermenpakketten wordt telkens de basistaalkennis aangegeven die een leerling nodig heeft om te communiceren.

Taalstructuren zijn belangrijk om een taal te leren, maar het moet gebeuren in aansluiting bij het niveau van cognitieve ontwikkeling en abstractievermogen waarop de leerlingen zich bevinden. Vanuit die optiek werden de eindtermen Nederlands taalbeschouwing voor lager onderwijs, de A-stroom van de 1<sup>ste</sup> graad secundair onderwijs en de ontwikkelingsdoelen van de B-stroom van de 1<sup>ste</sup> graad secundair onderwijs herzien en is een beperkte lijst van begrippen en termen ontwikkeld en in de eindtermen/ontwikkelingsdoelen Nederlands opgenomen. Dit houdt in: een nadere concretisering van wat voor leerlingen op het einde van het basisonderwijs voor taalbeschouwing echt nodig en haalbaar is en een verbetering van de aansluiting basisonderwijs - secundair onderwijs op dit vlak.

In de eindtermen MVT van de eerste graad gaat men ervan uit dat de doeltreffendheid van de communicatie belangrijker is dan de vormcorrectheid. Ook voor de tweede en de derde graad blijft dit principe gelden. Alleen kunnen de eisen op vlak van vormcorrectheid voor wat woordenschat, grammatica, uitspraak en spelling betreft, hoger worden gesteld.

Een laatste kenniscomponent betreft de socioculturele context van de aangeleerde vreemde taal die functioneel is voor de groei naar **interculturele communicatie**. Dit komt verder aan bod.

## **4.8 Cultuur**

Van een heel andere orde zijn de culturele aspecten die met een taal samengaan. Deze zijn noodzakelijk voor iedereen die in het kader van de basisvorming een taal leert, om zo gevoelig te worden voor culturele overeenkomsten en verschillen.

Bij het uitvoeren van een taaltaak is het vaak noodzakelijk te beschikken over een zekere kennis van de socioculturele aspecten van de Franstalige respectievelijk Engelstalige wereld. Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor deze cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van andere culturen.

Meer concreet gaat het om de geldende waarden en attitudes zoals zij zich concretiseren in het dagelijks leven en om sociale en rituele conventies. Het betreft niet enkel kunsten en letteren maar ook levenswijzen, waardesystemen, tradities en overtuigingen. Als zodanig gaat het zowel om fenomenen uit het dagelijks leven en populaire culturele producten als om cultuur met de grote C.

Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: van details in de socioculturele sfeer tot interculturele communicatie tussen culturen. Kortom: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan. Deze component - openheid voor en gerichtheid op interculturele communicatie - is geïntegreerd in de eindtermen. Voor alle graden en onderwijsvormen zijn per taal ontwikkelingsdoelen of eindtermen met betrekking tot cultuuraspecten geformuleerd.

## **5 Het Europees Referentiekader MVT (als toetsingskader) ERK**

Voor de eindtermen/ontwikkelingsdoelen van de basisvorming - minimumdoelen - moet de lat juist gelegd worden: niet lager dan nodig, maar ook niet hoger. In de Talenbeleidsnota is daarom gevraagd de herziene **eindtermen te koppelen aan het Europees Referentiekader**, het ERK.

Sinds 2001 kennen we het 'Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen' (ERK). Het ERK laat ons toe het niveau van de basistaalvaardigheid te benoemen of duidelijk te maken en het onderling verband tussen de niveaus of de evolutie binnen de niveaus te verduidelijken.

Het ERK verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van leerdoelen, lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa. Het beschrijft wat taalleerders moeten leren om een taal te kunnen gebruiken voor communicatie en welke kennis en vaardigheden zij moeten ontwikkelen om daarbij doeltreffend te kunnen handelen. Dit gebeurt op een eerste globale schaal van niveaubeschrijving over de vaardigheden heen. De beschrijving omvat ook de culturele context van taal. Verder definieert het Referentiekader vaardigheidsniveaus waarmee de voortgang van leerders levenslang kan worden gemeten in iedere fase van het leerproces. Dit gebeurt aan de hand van de beschrijving van beheersingsniveaus per vaardigheid en vervolgens wordt aan de hand van descriptoren concreet beschreven wat iemand per vaardigheid moet kunnen.

Het ERK onderscheidt zes beheersingsniveaus van een vreemde taal: A1, A2, B1, B2, C1 en C2. Elk van de zes niveaus wordt beschreven aan de hand van een reeks descriptoren of zinnen die uitdrukken wat iemand op elk niveau moet kunnen doen met een taal wanneer hij/zij die beluistert, leest, spreekt, schrijft of ermee in interactie gaat.

Een koppeling van de basisvorming moderne vreemde talen (MVT) aan die niveaus van het ERK maakt de taalbeheersingsniveaus voor iedereen transparanter en zorgt voor een meer eenduidige interpretatie ervan. Zowel in Vlaanderen als in internationaal verband vergemakkelijkt deze transparantie of eenduidigheid de aansluiting in het opleidingsaanbod en de inpassing in de arbeidswereld.

De zes niveaus vertegenwoordigen bij nadere beschouwing ieder een 'hoge' en een 'lage' interpretatie van de klassieke verdeling in basisniveau, middenniveau en gevorderd niveau.

A Basisgebruiker		B Onafhankelijke gebruiker		C Vaardige gebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Break-through</b> (doorbraak/	<b>Waystage</b> (tussenstap/ overlevings-	<b>Threshold</b> (drempel/be- perkt talige	<b>Vantage</b> (uitzicht/echte talige zelf-	<b>Effective Operational Proficiency</b>	<b>Mastery</b> (beheersing)

absoluut minimum)	niveau)	zelfstandigheid)	standigheid)	(effectieve operationele vaardigheid/ uitgebreide ta- lige zelfstandigheid)	
-------------------	---------	------------------	--------------	---	--

### Gemeenschappelijke Referentieniveaus ERK: globale schaal

Vaardige gebruiker	C2	Kan vrijwel alles wat hij of zij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is uit verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties, onderscheiden.
	C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
Onafhankelijke gebruiker	B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
	B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens reizen in gebieden waar de taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
Basisgebruiker	A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.

	A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen, gericht op de bevrediging van concrete behoeften, begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, wie hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.
--	----	--

Bij de kadering van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen in het ERK moeten een aantal belangrijke elementen vermeld worden. Vooreerst gaat het hier over de taalbeheersingsniveaus zoals die blijken uit de eindtermen. Dit zijn de minimumdoelstellingen voor de basisvorming van een leerlingenpopulatie, waaruit de minimum beheersingsniveaus afgeleid worden.

De doelstellingen van extra lestijden taal uit de specifieke en complementaire delen van het lessenrooster zorgen ervoor dat de niveaus van taalbeheersing soms hoger liggen dan de hier beschreven niveaus. In het ERK zijn er heel wat tussen- of subniveaus. Op die manier kan de voortgang in de taalbeheersing fijnmaziger worden weergegeven. De eindtermen zijn en blijven ook na hun aanpassing per graad uitgeschreven; de fijnmazigere taalbeheersingsniveaus vallen niet noodzakelijk samen met deze graadindeling. Het is daarom de taak van de leerplanmakers om de tussenniveaus uit te werken.

De herziene eindtermen moderne vreemde talen (MVT) werden gelinkt aan een niveau van het ERK.

	Luisteren	Lezen	Spoken	Mondel. interactie	Schrijven	Globaal
<b>ba0</b>	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
<b>1 A</b>	A 1/A 2	A 1/ A 2	A 2	A 2	A 1/A 2	A 2
<b>1 B</b>	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1	A 1
<b>2 aso</b>	A 2/B 1	A 2/B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
<b>2 bso</b>	A 1	A 1	Geen ET	A 1	A 1	A 1
<b>2 kso/tso</b>	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2	A 2
<b>3 aso</b>	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1	B 1
<b>3 bso (1+2)</b>	A 1/A2	A 1/A2	A 1	A1/A 2	A 1	A 1
<b>3 bso (3)</b>	A 2	A1/A 2	A 1	A 2	A 1	A 2
<b>3 kso/tso</b>	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2/B 1	A 2	A 2/B 1

Deze linking werd wetenschappelijk gevalideerd. Daarmee is duidelijk dat het ERK als toetsingskader kan dienen bij de herschrijving of ontwikkeling van eindtermen. Bij die herschrijving zijn de attitudes en culturele elementen van de huidige eindtermen als waardevolle componenten voor de vorming van onze leerlingen ook opgenomen. Wel dient rekening gehouden te worden met het volgende:

- De eindtermen zijn op een hoger abstractieniveau geformuleerd dan de ERK descriptoren om de invulling door leerplannen mogelijk te maken. Dit heeft voor gevolg dat een strikte linking met de ERK niveaus niet mogelijk is.
- Aan de leerplanmakers wordt het signaal gegeven om de ET op het gekozen ERK-niveau te concretiseren. De keuze voor een bepaald ERK-niveau is gemaakt vanuit de visie op de eindtermen.
- Indien actoren (koepelorganisaties, leerplan- en handboekmakers, scholen, leerkrachten...) het wenselijk achten een hoger ERK-niveau te bereiken met bepaalde leerlingengroepen kan dat op voorwaarde dat het minimum (gekozen ERK-niveau) bereikt wordt voor de betrokken leerlingen.

Op deze wijze is het duidelijker welke beheersingsniveaus voor vreemde talen Vlaanderen ten minste wil bereiken.

# **Uitgangspunten Nederlands, secundair onderwijs, eerste leerjaar A en tweede leerjaar van de eerste graad**

## **1 Visie op het vak Nederlands**

### **1.1 Communicativiteit**

Bij het ontwikkelen van de eindtermen Nederlands is rekening gehouden met de praktijk van het onderwijs Nederlands op de scholen in Vlaanderen en met een geëvolueerde visie op taal en taalonderwijs. Het hoofddoel is niet wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen. Het accent ligt dus op communicativiteit en conceptualisering: leerlingen leren taal gebruiken met verschillende functies en in diverse communicatiesituaties; ter verbetering van hun taalvaardigheid reflecteren ze daarbij over hun eigen en andermans taalgebruik.

Deze visie is ontstaan uit een toegenomen kennis over het fenomeen taal vanuit de gezichtspunten van taalkunde, tekstkunde, taalpsychologie en taalsociologie: taal als fenomeen op zich, taal als handelen, taal en communicatie, taal in gesprekken, taal in het gezin en in het sociale milieu, taalontwikkeling, enz. Een aantal daaruit voortkomende belangrijke inzichten moeten hun weg naar de klas nog vinden. Wat accentuering en benaderingswijze van sommige taalaspecten betreft, kunnen er bijgevolg verschillen bestaan tussen de voorgestelde eindtermen en de huidige onderwijspraktijk Nederlands.

### **1.2 Domeinen**

Ook in de eindtermen Nederlands voor de eerste graad van het secundair onderwijs staat taalvaardigheid centraal. Daarin zijn vier vaardigheidsdomeinen te onderscheiden: luisteren, spreken, lezen en schrijven. In samenhang daarmee worden ook eindtermen in verband met strategieën, taalbeschouwing en attitudes opgenomen. Tot slot wordt overkoepelend (inter)culturele gerichtheid toegevoegd.

Daarbij moet worden opgemerkt dat vele communicatiesituaties alleen op een min of meer kunstmatige wijze aan één van de domeinen kunnen worden toegewezen. Bovendien is ook de scheiding tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing artificieel. Zo wordt bij het spreken over een boek niet alleen gesproken, geluisterd en naar de tekst verwezen (taalvaardigheid), maar wordt ook commentaar uitgebracht over het taalgebruik van de auteur (taalbeschouwing). De verschillende domeinen vertonen in de realiteit een duidelijke samenhang, maar het niet onderscheiden ervan in de eindtermen zou bij de formulering voor grote moeilijkheden zorgen.

#### **1.2.1 Taalvaardigheid**

Het begrip taalvaardigheid neemt in de eindtermen de meest centrale plaats in. Het einddoel van taalvaardigheidsonderwijs (luisteren, spreken, lezen en schrijven) is dat leerlingen in natuurlijke situaties thuis en elders vlot en efficiënt in het Nederlands kunnen communiceren.

Een belangrijk gegeven is het feit dat er voor de leerlingen een kloof bestaat tussen de taal van de school en de taal van thuis, van de leeftijdsgenoten of de omgeving. Hun eigen taal is meestal geen Standaardnederlands, maar een dialect, een regionale taalvariëteit of een andere taal, terwijl het onderwijs plaatsvindt in een bijzonder taalregister van het Nederlands, vaak aangeduid met de term 'instructietaal'.

Eén van de grootste veranderingen waar leerlingen mee te maken krijgen bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs is dat ze in plaats van één of ten hoogste een paar leerkrachten, nu voor elk vak een andere leerkracht krijgen. Ondanks die veelheid aan

vakken en vakleerkrachten, is toch elke leerkracht ook een 'taalleerkracht'. Niet enkel bij het vak Nederlands, maar bij álle vakken is Nederlands als instructietaal van essentieel belang. Voor de leerkracht is Nederlands het instrument om de vakinhoud aan de man te brengen. Voor de leerlingen staat of valt het verwerven van die vakinhoud vaak met hun eigen taalvaardigheid.

In communicatieonderwijs is veel aandacht nodig voor de processen die jonge taalgebruikers moeten doorlopen bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van hun taaltaken. De situatie waarin de communicatie plaatsvindt, speelt daarbij een belangrijke rol. Wie iemand voor een overleg wil uitnodigen, moet onder meer beslissen hoe hij die uitnodiging overbrengt (met een brief of met de telefoon?), hoe hij de 'ontvanger van de boodschap' aanspreekt (is het iemand met wie hij vertrouwelijk omgaat?) en welke informatie hij moet geven (wat weet de aangesprokene/aangeschrevene al over het onderwerp van het overleg?).

Behalve de processen zijn ook kennis met betrekking tot taal- en communicatiestrategieën van belang. Het betreft dan onder meer kennis die 'taalleerders' over zichzelf en over de uit te voeren taaltaak hebben. Leerlingen weten soms van zichzelf dat zij vaak te snel denken een tekst goed begrepen te hebben. Soms weten ze dat ze schrijf- en spreektaken in overzichtelijke en beperkte opdrachten kunnen opdelen, hoe ze moeilijke woorden kunnen ontwijken, hoe ze de betekenis van een woord uit het tekst- of zinsverband kunnen afleiden enz. In dit opzicht heeft hun kennis van procedures in de eerste graad uitbreiding nodig.

De taalvaardigheid van de leerlingen neemt evenwel in de eerste plaats toe door oefening in taalgebruik zelf. Taalbeschouwing (zie 1.2.2) komt dat ondersteunen. Goed taalonderwijs haakt in op het feit dat jongeren spontaan nadenken over taal en over eigen en andermans taalgebruik. Dat nadenken noemt men taalbeschouwing. Voorwaarde opdat die reflectie de taalvaardigheid zou versterken, is dat ze gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn.

### **1.2.2 Strategieën**

Strategieën helpen om een taaltaak gericht en efficiënter uit te voeren. Het zijn planmatige technieken, procedures, handelwijzen die elke taalgebruiker min of meer bewust hanteert en die door onderwijs ontwikkeld en versterkt kunnen worden. Voorbeelden ervan zijn: het voorspellen van de inhoud van een tekst, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, een woordenboek raadplegen, nagaan of het taaldoel werd bereikt.

Leerlingen moeten kennis hebben van strategieën en die bewust kunnen toepassen. Ze ontwikkelen zich tot vaardige en veelzijdige taalgebruikers wanneer ze beschikken over verschillende strategieën, de juiste keuze kunnen maken en de gekozen strategie passend en flexibel kunnen inzetten.

De uitvoering van een taaltaak verloopt volgens eenzelfde proces als elke andere taak, nl. VOOR (het zich oriënteren op de taaltaak), TIJDENS (het uitvoeren ervan), en NA (het evalueren van proces en resultaat). Heel wat strategieën zijn specifiek voor elk van deze fasen. Daarom wordt deze driedeling in de eindtermen over strategieën aangehouden.

Er zijn sterke overeenkomsten tussen de strategieën van de verschillende vaardigheidsdomeinen. Om overlap te vermijden en voor de overzichtelijkheid worden de strategieën daarom niet per vaardigheid uitgesplitst. Daarmee wordt ook beklemtoond dat strategieën taakgebonden zijn. Leerlingen moeten vaardig worden in de toepassing van een strategie in een concrete context, in een natuurlijke situatie.

Naast deze strategieën die afzonderlijk worden opgenomen in de eindtermen, is ook aandacht nodig voor reflectie erop: is de keuze geschikt? waar ging het verkeerd? wat kan ik

een volgende keer beter of anders doen? wat onthoud ik hieruit?. Dit luik van het onderwijs in strategieën wordt opgenomen in eindterm 25 onder het kopje taalbeschouwing.

Zowel voor de verwerving van de strategieën zelf als voor de reflectie erop moet rekening worden gehouden met het niveau van cognitieve ontwikkeling waarop de leerlingen zich op dat moment bevinden en het niveau van abstractie waar ze aan toe zijn. De strategieën die aangebracht worden in het lager onderwijs, worden in de eerste graad van het secundair onderwijs niet enkel herhaald, maar verbreed en/of verdiept. De leerlijn krijgt zo het **cyclische karakter** dat ook bij de taalbeschouwing op de voorgrond treedt.

Maar er is meer: ook in de eindtermen moderne vreemde talen wordt aandacht besteed aan strategieën. Voor een efficiënte verwerving en een effectief gebruik ervan, ligt samenhang en/of samenwerking tussen Nederlands en de moderne vreemde talen voor de hand.

### 1.2.3 Taalbeschouwing

Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is dat het jongeren ondersteunt om in natuurlijke situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, te **reflecteren**.

De leerlingen mogen pas met bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen te maken krijgen, op het moment dat ze er klaar voor zijn. Dus rekening houdend met het niveau van hun cognitieve ontwikkeling en van hun abstractievermogen.

Pas na de eerste graad van het secundair onderwijs kiezen de leerlingen tussen de vier verschillende onderwijsvormen. Het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs vormen een aaneensluitend geheel.

Ook om deze redenen heeft de leerlijn van het taalbeschouwingonderwijs in basis- en secundair onderwijs (1ste graad) een **cyclisch karakter**. Hoewel bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen reeds in het lager onderwijs aan bod komen, worden ze in de eerste graad van het secundair opnieuw aangepakt, maar dan met verbreding en/of verdieping, om recht te doen aan het wat verder gevorderde ontwikkelingsniveau waarop de leerlingen van de 1ste graad staan.

Dat is ook de reden waarom het kernwoord enkel bij de attitude 'bewust reflecteren' is. De algemene betekenis van het werkwoord reflecteren (op) is volgens Van Dale 'nadenken (over)' of 'het in aanmerking nemen, er acht op geven'. Ogenscheinlijk is 'bewust' reflecteren een pleonasme, maar dat is in deze taalbeschouwelijke context niet echt het geval. Deze vorm van reflectie gebeurt systematisch en planmatig en heeft betrekking op het mentale handelen. In het lager onderwijs en in de A-stroom van het secundair onderwijs wordt die tweede stap wel aangebracht, maar nog niet doorgedreven van de leerlingen gevraagd. Ook vindt de reflectie hoofdzakelijk plaats met het oog op doeltreffende communicatie, sterk gecontextualiseerd en concreet. Vanaf de 2<sup>de</sup> graad secundair onderwijs kunnen leerlingen naargelang van hun capaciteiten en de gekozen studierichting daar meer of minder ver ingaan.

Taalbeschouwingsonderwijs heeft twee grote functies: het ondersteunt de taalverwerving bij Nederlands en bij vreemde talen, en het draagt bij aan algemeen culturele en intellectuele vorming.

Taalbeschouwing heeft in de eerste plaats een ondersteunende functie bij de ontwikkeling van taalvaardigheid in het Nederlands. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en gerichte reflectie over eigen en andermans taalgebruik (over hoe je een taaltaak uitvoert, en over wat en hoe iemand zegt of schrijft) versterkt je taalvaardigheid en doet ze aan niveau winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van ontwikkeling waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn.

Illustratie

<b>lager onderwijs</b>	<b>1ste graad secundair onderwijs</b>
<p><b>taalgebruik</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen <u>in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands</u> reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, situatie.</p>	<p><b>taalgebruik</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen <u>in een ruim gamma</u> van voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, <u>effect</u>, situatie, <u>kanaal</u>.</p>
<p>Voorbeeld</p>	<p>Voorbeeld</p>
<p>Leerlingen schrijven of lezen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een briefje naar een vakantievriendje, de burgemeester, of een nieuwjaarsbrief;</li> <li>▪ een uitnodiging voor een verjaardagfeestje;</li> <li>▪ een verslagje voor het kladagboek, voor de schoolkrant;</li> </ul> <p>en ze reflecteren daarbij over wie schrijft, wie leest, over de aard van de boodschap, over de bedoeling en de situatie.</p>	<p>Leerlingen schrijven of lezen eveneens briefjes, uitnodigingen verslagjes zoals in het lager onderwijs, maar ook met verder van hen af staande zenders of ontvangers, en in andere situaties. Ze reflecteren over dezelfde factoren als in het lager onderwijs, en bovendien ook over het effect van de tekst (het wat en het hoe) en over de impact van het gebruikte schriftelijke kanaal (bv. briefpost, e-mail, tijdschrift).</p>

Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van de moderne vreemde talen.

Illustratie

<b>lager onderwijs</b>	<b>1ste graad secundair onderwijs</b>
<p><b>taalsysteem</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [...] woorden [...]</li> </ul>	<p><b>taalsysteem</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [...] woorden [...]</li> </ul>
<p>Voorbeeld</p>	<p>Voorbeeld</p>
<p>In het Frans is het nuttig te kunnen onderscheiden tussen <i>le/la, un/une</i> en <i>il/elle</i>. Ook bij de bijvoeglijke naamwoorden zijn de begrippen mannelijk en vrouwelijk van belang.</p>	<p>Deze kennis uit het lager onderwijs komt terug in het secundair, en wordt verder uitgebreid naar persoonlijke, bezittelijke, aanwijzende en vragende voornaamwoorden.</p>
<p>Dat wordt bij Nederlands ondersteund doordat de leerlingen met de begrippen en termen <i>mannelijk, vrouwelijk</i> en <i>onzijdig</i> geconfronteerd worden bij het gebruik van</p>	<p>Deze kennis is nuttig om in het Frans bewust te onderscheiden tussen mannelijke en vrouwelijke vormen van voornaamwoorden: <i>il/elle, mon/ma</i>,</p>

het woordenboek, of wanneer ze nadenken over het gebruik van verwijzende woorden zoals <i>hij, zij, het, die/dat (iemand die/dat?)</i> .	<i>ce/cette, quel/quelle.</i>
--	-------------------------------

Verder heeft taalbeschouwing ook een algemeen culturele functie: exploratie van taal en taalgebruik en daardoor van de mens als individu en als lid van allerlei groepen. Daarbij leren kinderen met enige afstand, dat is dus met enige abstrahering, te kijken naar concrete taalphenomenen. In die zin draagt taalbeschouwing bij aan algemeen-culturele kennis en aan interculturele oriëntatie. Overigens heeft taalbeschouwing ter ondersteuning van de taalvaardigheidsontwikkeling vaak ook een zekere algemeen culturele functie.

### Illustratie

<b>lager onderwijs</b>	<b>1ste graad secundair onderwijs</b>
<p><b>taalgebruik</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties <u>op hun niveau</u> reflecteren op:</p>	<p><b>taalgebruik</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen <u>in</u> voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ het gebruik van in <u>hun omgeving</u> voorkomende talen;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in <u>onze samenleving</u> voorkomende talen;</li> <li>▪ hun taalhandelingen, zoals [...] verzoeken [...];</li> </ul>
<p>én</p>	<p>én</p>
<p><b>taalsysteem</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau <u>bij de eindtermen Nederlands</u> reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot:</p>	<p><b>taalsysteem</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [...] woorden [...]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [...] woorden, zinnen [...]</li> </ul>
<p>Voorbeeld</p>	<p>Voorbeeld</p>
<p>Leerlingen komen tot het inzicht dat een reus weliswaar groter is dan een kabouter, maar dat het woord <i>reus</i> niettemin korter is dan het woord <i>kabouter</i>. Of dat een boom in het Nederlands en het Frans hetzelfde ding in de werkelijkheid zijn maar dat beide talen daar niettemin een heel verschillende klankvorm, <i>boom</i> en <i>arbre</i>, aan koppelen.</p>	<p>Leerlingen verbreden deze inzichten. Ze kijken naar voorbeelden in nog andere talen die in onze samenleving aanwezig zijn. En ze verbreden én verdiepen die inzichten door niet alleen naar woorden te kijken, maar door ook te ontdekken dat je hetzelfde kunt zeggen, bijvoorbeeld een bepaald verzoek (een taalhandeling), met behulp van verschillende taalvormen (woorden, constructies en formuleringen)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in het Nederlands: doe asjeblief het</li> </ul>

	<p>raam toe, wil je het raam toedoen;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in andere talen: voudriez-vous fermer la fenêtre, would you please close the window (en eventueel corresponderende formuleringen in nog andere talen). Ook krijgen ze oog voor het feit dat verschillen in de formuleringen iets zeggen over de relatie tussen spreker en toegesprokene.</li> </ul> <p>Het verbrede en verdiepte inzicht houdt in dat leerlingen nu met een ietwat hogere abstractiegraad, zij het nog altijd tamelijk concreet, inzien dat vorm en betekenis in talen los (willekeurig) met elkaar gekoppeld zijn. Zo'n inzicht kan in de latere jaren van sommige onderwijsvormen verder verdiept worden.</p>
--	--

De eindtermen taalbeschouwing bevatten een aantal begrippen/termen die deel uitmaken van de eindtermen Nederlands. De leerlingen moeten deze begrippen/termen beheersen. Omwille van één van de functies van taalbeschouwing, nl. 'ondersteuning bij het verwerven van moderne vreemde talen' werden twee begrippen toegevoegd op vraag van het vak Frans en enkel met het oog op het verwerven van het Frans: lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp. Dat is gebeurd bij wijze van dienstverlening, met dien verstande dat het enkel kan gaan over een laag niveau van abstractie.

In wezen betekent het voor Nederlands dat het aanleren van deze twee begrippen/termen gebeurt in de vorm van modelzinnen (prototypische zinnen) waarover wordt gereflecteerd en dat aan de leerlingen wordt duidelijk gemaakt dat het doel ervan de Franse les is. Afspraken tussen de vakleerkrachten Nederlands en Frans zijn dus noodzakelijk.

In de A-stroom van de 1<sup>ste</sup> graad secundair onderwijs gaat het over zinnen als:

Ik zie Paul. – Ik zie hem.

Je vois Paul. -- Je le vois.

Ik zie het huis.-- Ik zie het.

Je vois la maison. -- Je la vois.

Ik geef het cadeau aan Paul. -- Ik geef hem het cadeau.

Je donne le cadeau à Paul. -- Je lui donne le cadeau.

Ik geef het cadeau aan Louise. – Ik geef haar het cadeau.

Je donne le cadeau à Louise. – Je lui donne le cadeau.

Het gebruik van de juiste taalvorm (le/le/les/versus lui/leur) hangt samen met inzicht in de functie ervan in de zin: lijdend of meewerkend voorwerp.

#### **1.2.4 Interculturele gerichtheid**

Van een heel andere orde zijn de (inter)culturele aspecten die met een taal samengaan. Deze aspecten worden als noodzakelijk gezien voor iedereen die in het kader van de basisvorming een moderne vreemde taal leert, nl. om zo gevoelig te worden voor interculturele overeenkomsten en verschillen. Voor het uitvoeren van een taaltaak voor Frans of Engels - zo wordt terecht gesteld - is het vaak ook noodzakelijk te beschikken over een zekere kennis

van de (socio)culturele aspecten van de betrokken talige wereld. Dat kan gaan van een kennismaking met steden als Parijs en Londen tot het besef dat beide talen in meerdere werelddelen gesproken worden. Het gaat bijvoorbeeld ook over het gebruik van de vovorm in het Frans tegenover het overal en altijd gebruikte 'you' voor het Engels. Attitudes, kennis en vaardigheden, alle drie komen ze daarbij aan bod.

De talige dimensie van (inter)culturaliteit wordt echter niet enkel verworven via de moderne vreemde talen. Het bewustzijn ervan, de openheid ervoor, het herkennen ervan, begint al voor de effectieve vreemdetaalverwerving en loopt niet samen met vakgrenzen. Overal waar taal aan de orde is speelt het een rol, zowel binnen één taal als tussen talen. En dus is het ook een belangrijk gegeven voor het vak Nederlands. Zeker in deze tijd waarin het aantal leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands en bijgevolg ook met een andere 'cultuur', een aanzienlijk deel van onze schoolbevolking uitmaakt.

Deze component mag niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor een cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van culturen. Daarom dienen leerlingen inzicht te krijgen in hun eigen referentiekader: de algemene samenhang van alle factoren die voor hen, op een zeker ogenblik in hun ontwikkeling, de psychische werkelijkheid vormen. Hierbij kunnen diverse aspecten aan bod komen zoals waardepatronen, tijdsbeleving, sociale structuren, onderwijs, aspecten van het dagelijks leven, kunst enz. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan. Deze component - openheid voor en gerichtheid op interculturele communicatie - is geformuleerd in een afzonderlijke eindterm. Als zodanig gaat het niet enkel om cultuur met de grote C maar ook om fenomenen uit het dagelijkse leven en populaire culturele producten. Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Onder cultureel erfgoed begrijpen we dan ook alle materiële en immateriële uitingen en sporen van menselijke handelingen uit het verleden en het heden waar we als individu of als samenleving in het heden bewust of onbewust een waarde aan hechten en die we bewaren voor de toekomst.

### **1.2.5 Attitudes**

Onderwijs kan niet los worden gemaakt van allerlei vormingsdoelen en dat brengt waarden en attitudes met zich mee. Over een aantal daarvan bestaat de breedst mogelijke maatschappelijke overeenstemming, zodat ze niet in de eindtermen mogen ontbreken.

Bovendien zijn het cognitief-communicatieve en het affectieve gedrag moeilijk van elkaar te scheiden. De ontwikkeling van het eerste heeft veel betere kansen als in de klas en in de school motivatie en een aangepast affectief klimaat aanwezig zijn. Ook heeft onderzoek met betrekking tot het zogenaamde verborgen leerplan uitgewezen dat leerlingen op school heel wat zaken leren die niet in de leerplannen te vinden zijn. Daarom achtte de decreetgever het nodig om algemeen geaccepteerde attitudes in de eindtermen op te nemen.

Aan de basis van attitudes liggen waarden, maar die zijn niet aan een situatie gebonden. Ze krijgen concreet gestalte in attitudes, en die treden zelf altijd in concrete situaties aan het licht. Attitudes zijn te herkennen aan een zekere mate van voorkeur of tegenzin met betrekking tot een situatie, een persoon of een voorwerp. Anders dan de waarden die eraan ten grondslag liggen, zijn attitudes bijgevolg in concrete gedragingen observeerbaar. Ze kunnen zich bij iedereen anders uiten en kennen een geleidelijk groeiproces.

Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid) en door over taalgebruik na te denken (taalbeschouwing) ontwikkelen leerlingen attitudes tegenover hun eigen en

andermans taal. Voorbeelden van attitudes zijn: vertrouwen in eigen kunnen, schrijfdurf, luisterbereidheid, gericht zijn op het gebruik van Standaardnederlands, bereidheid om informatie op te zoeken, een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid en taalvariatie (dialect, standaardtaal, de taal van anderstaligen) en tegenover de sprekers van andere talen of taalvariëteiten.

## **2 Funderende doelstellingen**

Na de beschrijving van de visie op het vak wordt nu eerst een zeer algemene of overkoepelende doelstelling geformuleerd voor het onderwijs Nederlands in het secundair onderwijs. Deze algemene doelstelling staat ten dienste van het algemeen maatschappelijk functioneren in een multiculturele samenleving, de persoonlijke ontwikkeling, de voorbereiding op de verdere studieloopbaan en de latere beroepsuitoefening van de leerlingen. Uit deze doelstelling volgen dan funderende doelstellingen die aan de basis van de concrete eindtermen liggen.

### **Algemene doelstelling**

In staat en bereid zijn het Nederlands zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm op een efficiënte en effectieve manier te gebruiken.

### **Verdere concretisering**

- 1 Mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in relevante situaties in en buiten de school.
- 2 De strategieën toepassen die bij communicatie van belang zijn.
- 3 Reflecteren over en inzicht hebben in eigen en andermans taalgebruik:
  - taalvariatie,
  - taalverandering,
  - communicatiesituatie,
  - tekstsoorten.
- 4 Bereid zijn om
  - taal te gebruiken in diverse situaties om zichzelf te ontplooiën en om informatie te geven en te krijgen;
  - over taal en taalgebruik na te denken;
  - Standaardnederlands te gebruiken als de situatie het vereist.

Genoegen vinden in de omgang met taal en talige expressie.

- 5 In taalgebruikssituaties die conventies hanteren met betrekking tot interpunctie, spelling, idioom, zinsbouw, tekstopbouw, kenmerken van tekstsoorten en uiterlijke verzorging, die doelmatig zijn.
- 6 Een zo hoog mogelijke literaire competentie nastreven.

## **3 Selectiecriteria en structurering van de eindtermen**

Voor luisteren, spreken, lezen en schrijven zijn telkens afzonderlijke eindtermen geformuleerd. Daarbij is uitgegaan van de taaltaken die leerlingen in situaties uit het werkelijke leven in en buiten de school moeten kunnen uitvoeren. In die taken zijn tekstsoorten (zie 3.1) genoemd, plus het publiek (zie 3.2) waarvoor de bedoelde teksten bestemd zijn én een verwerkingsniveau (zie 3.3). Zo wordt verder gebouwd op de eindtermen van het lager onderwijs; tegelijk kunnen de eindtermen van de tweede graad daar ook bij aansluiten.

### **3.1 Tekstsoorten**

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatiesituaties: zij manifesteert zich daarin bij de receptie én bij de productie van teksten, dus bij luisteren en lezen, spreken en schrijven. De eindtermen zijn daarom altijd op teksten betrokken, of liever: op tekstsoorten. Teksten kunnen immers in categorieën ingedeeld worden. Dat maakt het formuleren van eindtermen een stuk gemakkelijker.

Voor de eerste graad van het secundair onderwijs komen alle tekstsoorten in aanmerking die voor leerlingen van die leeftijd in en buiten de school relevant zijn. Zo verstaat men onder fictionele teksten: gedichten, toneelstukken, verhalen, dagboeken, jeugdromans, jeugdfeuilletons en stripverhalen. Sommige tekstsoorten kunnen heel erg informeel zijn, terwijl andere een formeel karakter vertonen.

Met betrekking tot die teksten moeten de leerlingen - in de termen van een alom geaccepteerd communicatiemodel - enerzijds sprekend en schrijvend boodschappen in een geschikte vorm weten te formuleren en anderzijds boodschappen die voor hen van belang zijn uit gesproken en geschreven teksten kunnen ophalen. Bij dat laatste komen alle mogelijke vormen van auditief of visueel tekstaanbod in aanmerking.

### **3.2 Publiek**

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, is in de eerste plaats het criterium publiek gebruikt. In de betekenis die er hierboven aan is gegeven, is elke tekst voor een bepaald publiek bedoeld. Zo is een jeugdboek geschreven voor jongeren binnen een bepaalde leeftijdscategorie en richt een vraag zich tot een welbepaald individu of groep. De aanduiding 'publiek' verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus.

Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel moeilijker naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft met een stijgende moeilijkheidsgraad de volgende ordening:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekende leeftijdgenoten (bv. klasgenoten);
- teksten voor (onbekende) leeftijdgenoten (bv. twaalf- à dertienjarigen);
- teksten voor bekende volwassenen (bv. een leraar);
- teksten voor een onbekend publiek (om het even wie).

Een tekst voor een onbekend publiek is volgens dit criterium moeilijker dan een gelijksoortige tekst voor bekende leeftijdgenoten. Er is van uitgegaan dat leerlingen die in staat zijn om een bepaald soort tekst voor een 'onbekend publiek' te verwerken of te produceren, dat ook voor 'bekende leeftijdgenoten' zullen kunnen. Leerlingen die bv. een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven. In de eindtermen is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken: de onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

### **3.3 Verwerkingsniveau**

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen is het verwerkingsniveau als tweede inperkend criterium gebruikt: het niveau waarop talige inhouden verwerkt moeten worden om goed de gestelde taalkaak uit te voeren. Een leerling kan bv. op elk moment in

zijn schoolloopbaan een instructie krijgen of er een aan leeftijdgenoten geven. Van een veertienjarige mag men in dit opzicht echter wel wat anders verwachten dan van een negenjarige.

Voor de eindtermen worden vier verwerkingsniveaus onderscheiden, waarvan het volgende telkens het voorafgaande insluit:

▪ kopiërend niveau	geboden informatie letterlijk weergeven
▪ beschrijvend niveau	geboden informatie in grote lijnen achterhalen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven
▪ structurerend niveau	de informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven
▪ beoordelend niveau	de informatie achterhalen, op een persoonlijke wijze ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven

Met dit onderscheid sluiten de eindtermen voor de eerste graad bij die van het lager onderwijs aan. Het is wel duidelijk dat termen als 'kopiërend' en 'beschrijvend' voor enige verwarring kunnen zorgen, omdat ze vanzelf betrekking hebben op productieve taalvaardigheid. Met het structurerende en het beoordelende niveau dreigt dat gevaar niet: men kan zich gemakkelijker voorstellen wat structurerend en beoordelend luisteren en lezen inhouden. Precies die twee laatste niveaus spelen in de eindtermen van de eerste graad een doorslaggevende rol. Op het beschrijvende niveau komen niet meer dan twee eindtermen voor: ze hebben betrekking op het invullen van formulieren en het maken van notities.

Met betrekking tot de verwerkingsniveaus zijn verder nog twee belangrijke opmerkingen op hun plaats. Er is eerst en vooral een wezenlijk verschil tussen receptie en productie van teksten. Bij productieve vaardigheden moet men bedoelde boodschappen in teksten omzetten; bij receptieve vaardigheden moet men informatie uit teksten halen. Bij tekstproductie is het verwerkingsniveau uit de tekst zelf af te lezen; bij receptie van tekst blijkt het verwerkingsniveau niet uit de tekst, maar uit datgene wat de luisteraar of de lezer ermee doet. Wie op basis van zorgvuldig opgestelde criteria zijn eigen mening over een bepaald boek geeft, bevindt zich wat spreken betreft op het verwerkingsniveau van het 'beoordelen'. Het lezen van een bespreking van een boek dat men zelf niet gelezen heeft, is op zichzelf echter geen beoordelend lezen, hoewel het in beide gevallen om zeer vergelijkbare teksten gaat. De lezer heeft immers niet de bedoeling de recensie te evalueren, maar wil zich op de hoogte stellen van de informatie die de recensent over het boek verschaft. In die zin moet dit lezen bij het 'beschrijvende' niveau ingedeeld worden: er wordt alleen kennis genomen van de inhoud van de recensie. Wie daarentegen een recensie leest om na te gaan of de criteria van de recensent kloppen met zijn eigen beoordelingscriteria, is wel 'beoordelend' bezig.

Vervolgens impliceert elk van de voorgestelde verwerkingsniveaus telkens ook alle daaraan voorafgaande niveaus. Wie een recensie kan lezen met het oog op het vergelijken van het standpunt van de recensent met zijn eigen standpunt, kan dat ook 'beschrijvend' en 'structurerend': het 'beoordelende' niveau is immers het hoogste. In de lijst van eindtermen is alleen het hoogste verwerkingsniveau opgenomen dat leerlingen moeten bereiken.

De tekstsoort, het verwerkingsniveau en het publiek worden per vaardigheid in de volgende tabellen overzichtelijk weergegeven.

**LUISTEREN - Schema publiek/verwerkingsniveau**

<b>verwerkingsniveau</b>	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
<b>publiek</b>				
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een uiteenzetting van de leraar</li> <li>▪ een dialoog, een polyloog</li> </ul>	
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een jeugdprogramma, jeugd- nieuws via radio en/of tv-in- structies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een discussie</li> <li>▪ een oproep tot activiteit</li> <li>▪ ontspannende teksten</li> <li>▪ reclameboodschappen</li> </ul>
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een telefoongesprek</li> </ul>	

**SPREKEN - Schema publiek/verwerkingsniveau**

<b>verwerkingsniveau</b>	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
<b>publiek</b>				
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vragen, antwoorden</li> <li>▪ instructies.</li> </ul>	
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)				
bekende volwassene(n)			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ uitnodigingen</li> <li>▪ mededelingen: informatie</li> <li>▪ mededelingen: gevoelens, ge- waarwordingen, verwachtingen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een gedachtewisseling</li> </ul>
onbekend publiek			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een telefoongesprek</li> </ul>	

**LEZEN - Schema publiek/verwerkingsniveau**

<b>verwerkingsniveau</b>	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
<b>publiek</b>				
henzelf				
bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ schema's en tabellen</li> <li>▪ ondertiteling bij tv-programma's</li> <li>▪ studieteksten</li> <li>▪ fictionele teksten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ brieven</li> <li>▪ oproep tot actie</li> <li>▪ instructies</li> <li>▪ reclameteksten, advertenties</li> <li>▪ informatieve teksten, inclusief informatiebronnen</li> </ul>
bekende volwassene(n)				
onbekend publiek				

**SCHRIJVEN - Schema publiek/verwerkingsniveau**

<b>verwerkingsniveau</b>	kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
<b>publiek</b>				
henzelf		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ notities</li> </ul>		
bekende leeftijdgeno(o)t(en)			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ oproep tot deelname aan een activiteit</li> <li>▪ instructies</li> <li>▪ een brief</li> </ul>	
onbekende leeftijdgeno(o)te(n)			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een informatief stuk</li> </ul>	
bekende volwassene(n)			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een antwoord</li> <li>▪ een verslag</li> </ul>	
onbekend publiek		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een formulier</li> </ul>		

## 4 Coördinatie

### 4.1 Verticale samenhang

Bij het opstellen van de eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs is nauw samengewerkt met de eindtermencommissie Nederlands in het lager onderwijs. De invloed daarvan is duidelijk te herkennen in de visie op het vak en in de wijze waarop de eindtermen opgebouwd en geformuleerd zijn.

#### Voorbeelden

- 1 *De leerlingen kunnen overzichten, aantekeningen, mededelingen op- en overschrijven. (Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 4.1.)*

*De leerlingen kunnen in een voorgestructureerd kader notities maken. (Eerste graad: Nederlands, eindterm 13.)*

- 2 *De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van , hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in*
- *verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen;*
  - *reclame teksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.*

*(Lager onderwijs: Nederlands, eindtermen 3.6 tot en met 3.7.)*

*De leerlingen kunnen de volgende tekstsoorten voor leeftijdgenoten lezen (verwerkingsniveau: beoordelen):*

- *brieven;*
- *schriftelijke oproepen of uitnodigingen tot actie;*
- *instructies;*
- *reclame teksten en advertenties;*
- *informatieve teksten, inclusief informatiebronnen.*

*(Eerste graad: Nederlands, eindterm 10.)*

### 4.2 Horizontale samenhang

De samenhang met de geactualiseerde versie van de vakoverschrijdende eindtermen blijkt ten eerste uit de gemeenschappelijke stam. Communicatief vermogen, empathie, kritisch denken, mediawijsheid ... zijn voorbeelden van elementen die binnen het vak Nederlands cruciaal zijn. Ten tweede zijn in alle contexten vakoverschrijdende eindtermen te vinden die in het vak Nederlands kunnen worden nagestreefd. Ook leren leren is een domein dat een sterk talige invulling krijgt.

#### Voorbeelden

- 1 *De leerlingen brengen belangrijke elementen van communicatief handelen in de praktijk. (Gemeenschappelijke stam, 1)*  
*De leerlingen kunnen aan een gedachtewisseling in de klas deelnemen, daarin een standpunt onder woorden brengen en toelichten (verwerkingsniveau: beoordelen). (Eerste graad: Nederlands, eindterm 6.)*

Er is een sterk interdisciplinair verband met bv. geschiedenis wegens de bijzondere rol van taal in dat vak. Het correct expliciteren of verwoorden van die geschiedkundige componenten

is een voorbeeld van de verbanden tussen beide vakken. Een ander interdisciplinair verband wordt gevormd door de gemeenschappelijkheid van de denkactiviteiten: zowel in Nederlands als in geschiedenis wordt een intensief beroep gedaan op actieve en passieve vormen van taalvaardigheid (luisteren, lezen, spreken, schrijven) en de diverse verwerkingsniveaus (kopiëren, beschrijven, structureren, beoordelen).

- 2 *De leerlingen passen communicatieve vaardigheden toe in eenvoudige wiskundige situaties. (Eerste graad: wiskunde, eindterm 42.)*

*Bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun spreektaken kunnen de leerlingen de strategieën gebruiken die in 19 opgesomd zijn. (Eerste graad: Nederlands, eindterm 7.)*

## **Uitgangspunten bij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen techniek, kleuteronderwijs, lager onderwijs en technologische opvoeding (vanaf 1 september 2010: techniek), secundair onderwijs, 1ste graad**

### **Situering**

In september 1998 werden de eindtermen en ontwikkelingsdoelen ingevoerd in het basisonderwijs. Technologie is één van de zes domeinen van het leergebied wereldoriëntatie, zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs. In de eerste graad van het secundair onderwijs werden in september 1997 de eindtermen en ontwikkelingsdoelen ingevoerd voor het vak technologische opvoeding uit de basisvorming, zowel in de A-stroom als in de B-stroom.

Techniek<sup>13</sup> als algemene vormingscomponent in onderwijs is ook nu, anno 2008, meer dan ooit aan de orde. Zo verwijst bijvoorbeeld de aanbeveling van het Europees Parlement van december 2006 inzake een Europees referentiekader voor levenslang leren naar de technologische competentie als noodzakelijke kerncompetentie voor alle jongeren en volwassenen. Diverse recente studies, o.a. van de Koning Boudewijnstichting, stellen dat techniek een belangrijke plaats moet innemen in de "basisvorming" van alle jongeren. Alle leerlingen hebben nood aan een gedegen minimum aan kennis en vaardigheden met het oog op hun zelfontplooiing en om kritisch creatief te kunnen functioneren in de maatschappij van vandaag en morgen. Met andere woorden, technische geletterdheid is van belang voor iedereen.

De motieven om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te actualiseren moeten worden gezocht in de snelle en indringende evoluties van techniek. Ook de impact van techniek op de samenleving is nooit zo ingrijpend, alomvattend en sturend geweest. De bestaande eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor technologie en technologische opvoeding blijken onvoldoende aangepast aan deze snelle ontwikkelingen. Reeds in de late jaren negentig stelden rapporten van de onderwijsinspectie tekortkomingen en knelpunten vast ten aanzien van de technische vormingscomponent zowel in het basisonderwijs<sup>14</sup> als in de eerste graad A-stroom<sup>15</sup> van het secundair onderwijs. Conclusies van onderzoek rond de perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs bij leerkrachten en directies bevatten gelijkaardige signalen. Wanneer bijvoorbeeld aan leerkrachten gevraagd wordt om het belang en de haalbaarheid aan te geven van de eindtermen voor de verschillende domeinen uit het leergebied wereldoriëntatie, dan staan telkens eindtermen uit het domein technologie in de top vijf van de minst belangrijke en de minst haalbare doelstellingen. Ten slotte stelt men algemeen vast dat, ondanks de alomtegenwoordigheid van techniek, steeds minder jongeren gemotiveerd kiezen voor technische beroepen en loopbanen.

De actualisering van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen kadert ook in het ruimere klimaat van sensibilisering voor techniek, technische studie en loopbanen. Zo is een van de Lissabondoelstellingen van de Europese Ministerraad (Onderwijs) van 2003: meer diploma's uitreiken in wetenschappen en technologie. De EU vraagt de lidstaten hieromtrent acties te

---

<sup>13</sup> Voor het onderscheid tussen "technologie" en "techniek" wordt verwezen naar 1.1.

<sup>14</sup> Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Technologische opvoeding in het basis- en het secundair onderwijs*. Brussel, 2000 (interne nota).

<sup>15</sup> Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs, *Onderwijsspiegel*. Verslag over de toestand van het onderwijs, schooljaar 1999-2000. Brussel, 2000, p. 69-72.

ondernemen. Ook de Vlaamse overheid neemt diverse initiatieven en tekent strategieën uit om de bewustmaking van het belang van wetenschap en techniek bij de burgers te stimuleren. Adequaat kunnen omgaan met techniek wordt vanuit maatschappelijk standpunt als prioritair beoordeeld. Ouders, leerkrachten en leerlingen zijn daarin een belangrijke doelgroep. De actualisering van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de technische component in het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs is een eerste concrete stap. Onderwijs neemt hiermee zijn verantwoordelijkheid op om die maatschappelijke doelstellingen mee te helpen realiseren.

De beleidsnota 'Onderwijs en Vorming 2004-2009' van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming stelt het zo: "Als Vlaanderen zijn welvaart en welzijn wil bestendigen, dan zullen wetenschap en technologie in de toekomst een meer centrale plaats moeten hebben in de maatschappij en in het onderwijs. Technologie moet deel uitmaken van de algemene vorming van alle jongeren, omdat een minimum nodig is om te kunnen functioneren in de maatschappij van morgen. Daarom moeten leerlingen al van in het basisonderwijs op een aantrekkelijke manier kunnen kennismaken met technologie. (...) Alleen al de dagelijkse gebruiksvoorwerpen van jongeren, gsm, mp3, cd-rom confronteren hen daarmee. Er zijn dus zeker aanknopingspunten om hen voor techniek en technologie te interesseren en de waardering voor die domeinen te verhogen."

In september 2007 zijn de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen ingevoerd voor informatie- en communicatietechnologie (ICT). Samen met de nu voorliggende geactualiseerde eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor technologie en technologische opvoeding, en deze voor het WO-domein natuur (basisonderwijs) en voor natuurwetenschappen (eerste graad) ontstaat er zo een technologisch-wetenschappelijk drieluik dat een basis moet vormen in het curriculum om onze jongeren adequaat voor te bereiden op de uitdagingen en de ontwikkelingen van deze 21<sup>ste</sup> eeuw.

Bij het uitvoeren van de actualiseringsopdracht diende rekening te worden gehouden met volgende vier specifieke aandachtspunten:

- een betere afstemming tussen het basis- en secundair onderwijs realiseren;
- de component techniek expliciteren binnen het basisonderwijs en binnen de basisvorming van de eerste graad secundair onderwijs;
- aansluiten bij de bevindingen van het project TOS21<sup>16</sup> (zie verder);
- de relatie tussen techniek en wetenschappen uitklaren.

## **1 Visie op eindtermen en ontwikkelingsdoelen techniek**

### **1.1 Bijdragen aan de ontwikkeling van technische geletterdheid**

#### **Techniek<sup>17</sup>**

In de literatuur wordt techniek gedefinieerd als: "het geheel van ingrepen waarmee de mens, om aan zijn menselijke noden en behoeften te voldoen, zijn omgeving probeert te beheersen en te veranderen". Techniek moet gezien worden als sociaal en maatschappelijk verschijnsel en als deel van de cultuur. Techniek is naast denken en handelen ook reflecteren hierover.

---

<sup>16</sup> [www.tos21.be](http://www.tos21.be)

<sup>17</sup> zie ook: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, *Techniek voor iedereen*. Brussel, 1998, 55 p.

In curricula voor techniek als deel van de algemene vorming vinden we wereldwijd deze brede betekenis terug. Er wordt hierbij in sommige landen gekozen voor de term 'techniek' en in andere landen voor 'technologie'. We kunnen vaststellen dat in de media, in de dagelijkse omgangstaal en ook in specifieke sectoren en zelfs in het onderwijs vaak engere, meervoudige en ook verschillende betekenissen aan beide begrippen verbonden worden. In de eindtermen en ontwikkelingsdoelen techniek kiezen we consequent voor de term 'techniek' en de brede invulling ervan.

### **Technische geletterdheid**

Techniek als onderdeel van de basisvorming van elke jongere, is gericht op het verwerven van technische geletterdheid. Wij gebruiken in deze tekst de term 'basisvorming' in een brede algemene betekenis. Het omvat het volledige aanbod in het basisonderwijs en de decretale basisvorming in de eerste graad van het secundair onderwijs.

De technisch geletterde jongere is een competente en verantwoordelijke gebruiker van techniek, die techniek begrijpt, hanteert en duidt vanuit een waarderende kritische houding in gebruikerssituaties. Hij of zij kan omgaan met techniek om optimaal te functioneren en te participeren aan de samenleving.

Deze omschrijving is ook het uitgangspunt van het project *Techniek op school voor de 21<sup>ste</sup> eeuw (TOS21)* dat in 2004 van start ging. De beleidsdomeinen Economie, Wetenschap en Innovatie enerzijds en Werk, Onderwijs en Vorming anderzijds van de Vlaamse regering investeerden samen in dit project. De doelstellingen behelsden onder andere het ontwikkelen van een visie op 'techniek voor iedereen' en het aanleveren van essentiële bouwstenen voor de curriculumontwikkeling voor kinderen en jongeren van 2,5 tot 18 jaar.

Om technisch geletterd te worden, stelt TOS21, is het belangrijk dat de techniekgebruiker

- weet wat techniek is en waar het in techniek om gaat: *techniek begrijpen*;
- over de nodige vaardigheden beschikt om verantwoord en competent om te gaan met techniek: *techniek hanteren*;
- het belang en het impact van techniek op de maatschappij (en andersom) weet in te schatten en te beoordelen: *techniek duiden*.

Het project TOS21 past deze drie dimensies van techniek leren toe op de kerncomponenten van techniek: technische systemen, processen, hulpmiddelen en keuzes. Hun onderlinge samenhang en wisselwerking maakt de kern uit van technisch geletterd zijn.

Tabel: technische geletterdheid<sup>18</sup>.

		KERNCOMPONENTEN VAN TECHNIEK			
		TECHNISCHE SYSTEMEN	PROCESSEN	HULPMIDDELEN	KEUZES
TECHNIEK LEREN	BEGRIJPEN	HOE TECHNISCH GELETTERD WORDEN?			
	HANTEREN				
	DUIDEN				

<sup>18</sup> Technische geletterdheid voor iedereen, Project TOS21. Eindrapport. Brussel, augustus 2008, p. 27.

Uit de combinatie van de kerncomponenten van techniek met de dimensies van techniek leren komt het TOS21 project tot een set van 19 standaarden die de technische geletterdheid concreet maken.

Tabel: Opsomming van standaarden voor het bereiken van technische geletterdheid<sup>19</sup>.

		<b>KERNCOMPONENTEN van TECHNIEK</b>			
		<b>TECHNISCHE SYSTEMEN</b>	<b>PROCESSEN</b>	<b>HULPMIDDELEN</b>	<b>KEUZES</b>
<b>DIMENSIES VAN TECHNIEK LEREN</b>	<b>BEGRIJPEN</b>	<p>Begrijpen dat in technische systemen de onderdelen op elkaar afgestemd zijn.</p> <p>Begrijpen dat technische systemen kunnen falen.</p> <p>Begrijpen dat technische systemen planmatig onderhouden moeten worden om hun levensduur, kwaliteit en werking te waarborgen.</p> <p>Begrijpen dat technische systemen een kwaliteitscontrole ondergaan.</p> <p>Begrijpen dat technische systemen worden uitgevonden of worden geoptimaliseerd.</p>	<p>Begrijpen dat het technisch proces cyclisch is.</p>	<p>Begrijpen dat hulpmiddelen alle middelen zijn die nodig zijn om technische systemen te laten functioneren, te verwezenlijken en hun werking te doorgronden.</p>	<p>Begrijpen dat maatschappelijke keuzes bepalend zijn voor het gebruik en de ontwikkeling van technische systemen.</p>
	<b>HANTEREN</b>	<p>Technische systemen efficiënt gebruiken.</p> <p>Onderzoekend omgaan met niet werkende technische systemen.</p> <p>Technische systemen onderhouden.</p>	<p>Het technisch proces cyclisch doorlopen om een technisch systeem te realiseren.</p>	<p>Hulpmiddelen hanteleren in functie van het te bereiken doel.</p>	
	<b>DUIDEN</b>	<p>Duiden dat aan de basis van technische systemen een behoefte ligt.</p> <p>Duiden dat het gebruik van technische systemen positieve en negatieve effecten kan hebben.</p> <p>Duiden dat technische systemen evolueren in de tijd.</p>	<p>Duiden dat het technisch proces het maatschappelijke leven van mensen beïnvloedt.</p> <p>Duiden dat wetenschappelijke inzichten een rol spelen in het technisch proces.</p>		<p>Duiden dat keuzes noodzakelijk zijn voor de ontwikkeling en het gebruik van technische systemen.</p>

<sup>19</sup> Technische geletterdheid voor iedereen, Project TOS21. Eindrapport. Brussel, augustus 2008, p. 28.

De term technisch systeem kan betrekking hebben op het systeemaspect alleen of op alle aspecten (de 4 kerncomponenten) van het technisch object. De gekozen toepassing van de eindterm/ het ontwikkelingsdoel bepaalt welke van de twee benaderingen aangewezen is.

## **1.2 Techniek binnen de basisvorming van elke jongere**

De vormingscomponent techniek in het basisonderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs moet gericht zijn op de technische geletterdheid: technische systemen in hun werking doorgronden, een eigen ontwerp- en of maakproces en de verschillende stappen daarin doorlopen, systemen kunnen gebruiken en weten wat ze voor zichzelf en voor de samenleving betekenen.

Specialisering of zelfs aanzet tot specialisering behoort niet tot deze vormingscomponent. De geactualiseerde eindtermen en ontwikkelingsdoelen stellen uitdrukkelijk dat er noch in het basisonderwijs, noch in de basisvorming van de 1<sup>ste</sup> graad gewerkt wordt aan het ontwikkelen van vaardigheden die behoren tot het arsenaal van een professionele technicus. Centraal staat niet het aanleren van technisch-praktische (motorische) vaardigheden maar wel het ontwikkelen van het technisch denken en handelen in de verschillende dimensies: begrijpen, hanteren en duiden.

Het beheersen van de drie dimensies draagt bij tot het ontwikkelen van de totale persoonlijkheidsontwikkeling zoals de basisvorming die beoogt. De leerlingen ontwikkelen via het inzicht, het hanteren en het duiden onder meer zelfvertrouwen, vormen zich een mening en komen via actief, onderzoekend en ontwerpnd omgaan met techniek tot creatief denken en oplossen. Via de technische invalshoek worden algemene attitudes ontwikkeld: zorg voor kwaliteit, zin voor veiligheid, nauwkeurigheid, enz. Er wordt een aanzet gegeven tot kritische reflectie over waarde en beperkingen van technische activiteiten en over hun impact op het milieu. Het belang van techniek voor zowel de huidige samenleving als voor de culturele evolutie wordt geduïd. De vorming draagt bij tot de bewustwording van de gelijkwaardigheid van verschillende soorten beroepen en opleidingen. De doorbreking van rolpatronen is daarbij een expliciet doel.

De techniekcomponent in de basisvorming moet leerlingen zeker ook helpen om hun talenten en mogelijkheden op dat gebied beter in te schatten. Brede verkenning van toepassingsgebieden uit de wereld van techniek is daarvoor een conditio sine qua non. De geactualiseerde eindtermen en ontwikkelingsdoelen stellen dit expliciet op elk van de drie onderwijsniveaus: in het kleuter-, lager en de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs maken kinderen en jongeren kennis met de diversiteit van gebieden waarin techniek wordt toegepast.

Kleuters hebben een grenzeloze interesse en een natuurlijke exploratiedrang. Op school kunnen we een aantal situaties scheppen of aansluiten bij de ervaringen die kleuters spontaan opdoen, zowel binnen als buiten de school. Het is voor hen een kwestie van verkennen en leren kennen. De voorgestelde ontwikkelingsdoelen doen ook een appèl op het creatief potentieel van de kleuter.

De geactualiseerde eindtermen techniek geven voor het einde van het basisonderwijs een eerste ijkpunt aan, weliswaar nog flink ingebed in het leergebied wereldoriëntatie. Niet alles moet even diepgaand behandeld worden in het basisonderwijs, de brede oriëntatie en kennismaking is belangrijker. Daarbij staat een geïntegreerde benadering van begrijpen, hanteren en duiden in het basisonderwijs voorop. Dat houdt in dat er vaak combinaties gemaakt worden van de drie dimensies, eerder dan ze onderscheiden te behandelen.

In de eerste graad van het secundair onderwijs komt er een beweging van een meer exemplarische benadering in het basisonderwijs naar een meer systematische behandeling. De verschillende aspecten van techniek en technische geletterdheid worden meer onderscheiden behandeld. De aanpak is analytischer gekleurd.

In de eindtermen voor de A-stroom wordt meer beroep gedaan op de reflectieve vaardigheden. Toch moet hier ten alle prijze vermeden worden te vervallen in een te theoretische benadering. Het hanteren blijft voorop staan, maar het begrijpen en het duiden kennen een volwaardige uitbouw. Leerlingen moeten op het einde van de eerste graad keuzen maken voor hun verdere studieloopbaan. De vormingscomponent techniek moet dus naast de technische geletterdheid ook de keuzebekwaamheid als doel hebben. Leerlingen kunnen dat maar indien zij techniek in zijn volle eigenheid ervaren hebben, dat wil zeggen compromisloos in alle aspecten die de eindtermen aangeven, maar in het bijzonder ook voldoende toegespitst op de brede verkenning van toepassingsgebieden die opgesomd staan in de eindtermen.

In de B-stroom behoort het vak technologische opvoeding decretaal tot de basisvorming in het eerste leerjaar B. In het beroepsvoorbereidend leerjaar (2<sup>de</sup> jaar) komt technologische opvoeding niet meer voor als vak van de basisvorming. Dat betekent dat de totale basisvorming voor technische geletterdheid in het eerste leerjaar B afgerond wordt.

De leerlingenpopulatie in de B-stroom is heterogeen. Toch mag men stellen dat het vooral "doeners" zijn. Hanteren van techniek is dan ook de belangrijkste dimensie in de voorgestelde ontwikkelingsdoelen. De "maak"-fase en de verschillende stappen van het technisch proces zullen vaak het uitgangspunt zijn voor leerlingen in de B-stroom. De leerlingen kunnen op die manier binnen de verschillende verkenninggebieden hun talenten exploreren.

Verder moeten de ontwikkelingsdoelen recht doen aan de specifieke scharnierfunctie van het eerste leerjaar B. Die houdt een dubbele uitdaging in. Enerzijds vereist het een gegarandeerde brede verkenning aan de hand van activiteiten die inspelen op technische geletterdheid in de brede zin van het woord. Anderzijds moeten deze activiteiten ook betekenisvol zijn in het studiekeuze-oriëntatieproces van de leerlingen naar het volgende leerjaar. Om met name de overgang tussen 1B en BVL te stroomlijnen opteerde men voor nominaal opgesomde en verplichte verkenninggebieden in 1B. Deze optie voor de verkenninggebieden is overgenomen van de bestaande ontwikkelingsdoelen, inclusief de keuzemogelijkheden en beperkingen.

## **2 Funderende doelen**

Met het oog op het verwerven van technische geletterdheid is de basisvorming voor techniek gericht op een integratie van volgende doelen:

- 1 Inzicht hebben in de essentie van techniek: in wat techniek is en hoe techniek werkt.
- 2 Een vaardige techniekgebruiker zijn: technische systemen gebruiken of realiseren.
- 3 Een verantwoordelijke techniekgebruiker zijn: duurzaam omgaan met techniek.
- 4 Kritisch-creatief duiden van technische ontwikkelingen en van de rol van techniek in de samenleving.
- 5 Technisch talent waarderen bij zichzelf en bij anderen.
- 6 De verscheidenheid van toepassingen in de wereld van techniek verkennen.

## **3 Selectiecriteria**

Bij het selecteren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de basisvorming worden een aantal criteria gehanteerd. Via deze criteria worden een aantal garanties ingebouwd opdat het leren en onderwijzen van techniek voldoende persoonlijke en maatschappelijke betekenis heeft voor elke kleuter, elk lagere schoolkind of elke jongere in het secundair onderwijs.

- De eindtermen en ontwikkelingsdoelen sluiten aan bij het ontwikkelingsniveau van de doelgroep.
- De eindtermen en ontwikkelingsdoelen bieden voldoende mogelijkheden om didactisch te worden vertaald in toepassingen die betekenisvol zijn voor de doelgroep.
- De eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn te leren en te onderwijzen binnen een schoolse context, maar wat geleerd wordt is zo veel mogelijk transferabel naar buitenschoolse situaties.
- De eindtermen en ontwikkelingsdoelen geven kinderen en jongeren de mogelijkheid om hun talent voor techniek te demonstreren.
- De eindtermen en ontwikkelingsdoelen veronderstellen een brede verkenning van verschillende toepassingsgebieden van techniek.
- De eindtermen en ontwikkelingsdoelen houden rekening met actuele wetenschappelijk en technische ontwikkelingen.
- De eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn maatschappelijk relevant.

## **4 Ordeningskader**

Er werd gekozen voor een ordening van de eindtermen in drie rubrieken. Deze drie rubrieken verwijzen naar de drie dimensies van techniek leren zoals geformuleerd in het TOS21-project: begrijpen, hanteren en duiden.

Rubriek 1: Kerncomponenten van techniek: inzicht hebben in de essentie van techniek.

Rubriek 2: Techniek als menselijke activiteit: technische systemen gebruiken of realiseren.

Rubriek 3: Techniek en samenleving: duiden van de rol van techniek in de samenleving.

Deze drie rubrieken zijn te onderscheiden maar niet te scheiden in de praktijk van het leren en onderwijzen. Ze zijn wel dienstig bij het formuleren van eindtermen om zo de dekking van de verschillende dimensies van techniek te kunnen garanderen.

In de praktijk zullen doelen uit de drie rubrieken – en dus uit de dimensies begrijpen, hanteren en duiden - waar mogelijk in samenhang aan bod komen. Maar dit belet uiteraard niet dat elk ontwikkelingsdoel of elke eindterm ook op zich staat en specifiek daarop gerichte activiteiten in de praktijk mogelijk zijn.

In de drie rubrieken komen doelstellingen voor die gericht zijn op het verwerven van kennis, inzichten en vaardigheden. Attitudinale doelen worden in het kleuter- en lager onderwijs geformuleerd in rubriek 2 wanneer het bijvoorbeeld gaat over het ontwikkelen van een houding van veilig en zorgzaam werken. In het secundair onderwijs wordt enkel een attitude geformuleerd in rubriek 3 over het erkennen van het belang van technische beroepen en vaardigheden in onze samenleving.

## **5 Samenhang**

### **5.1 Horizontale samenhang**

#### **5.1.1 Het domein techniek binnen het leergebied wereldoriëntatie in het curriculum van het basisonderwijs**

Het leergebied wereldoriëntatie heeft binnen het basisonderwijs een eigen identiteit. In algemene termen gaat het om het volgende:

*Met 'wereldoriëntatie' (wereldoriënterend onderwijs) verwerven kinderen kennis en inzicht in zichzelf, in hun omgeving en in hun relatie tot die omgeving, verwerven zij vaardigheden om in interactie te treden met die omgeving en worden zij gestimuleerd tot een positieve houding ten aanzien van zichzelf en hun omgeving.*

Natuur, techniek, mens, maatschappij, tijd en ruimte zijn de zes domeinen of werkelijkheidsgebieden waarin de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het leergebied wereldoriëntatie werden onderverdeeld. Tijd en ruimte kan men beschouwen als werkelijkheidsgebieden waarbinnen kinderen kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes ontwikkelen, maar ook als dimensies van de werkelijkheid die de andere domeinen doorkruisen.

Deze uitgangspunten voor het leergebied wereldoriëntatie blijven gelden voor de geactualiseerde eindtermen techniek. Dit wil onder meer zeggen dat rekening werd gehouden met de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die in andere domeinen zijn terug te vinden. Bijvoorbeeld: in het domein 'maatschappij' vindt men reeds eindtermen en ontwikkelingsdoelen over beroepen en de waardering van verschillende vormen van arbeid. Om die reden werden er hierover geen extra ontwikkelingsdoelen of eindtermen meer opgenomen binnen het domein 'techniek'.

Kortom, eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor de verschillende domeinen en leergebieden in het basisonderwijs hebben elk hun specifieke bijdrage tot het geheel van het curriculum maar moeten steeds in samenhang worden gelezen. Waar mogelijk worden ze met elkaar verbonden om zo vorm te geven aan wereldoriënterend onderwijs.

In een door mensen geconstrueerde wereld kan men zich moeilijk een situatie voorstellen die niet in mindere of meerdere mate een technische dimensie bezit. Dit is ook de wereld waarin jonge kinderen opgroeien en waarop ze zowel mentaal als materieel greep willen krijgen. Kinderen stellen zich immers spontaan vragen over hoe iets werkt en hoe iets in elkaar zit. Ze willen ook zelf iets kunnen maken, oplossen, toepassen of verwerken. Het is dan ook een opdracht van de basisschool om jonge kinderen elementaire inzichten, vaardigheden en attitudes te laten ontwikkelen over de technische aspecten van hun leefomgeving.

Wat de basisschool echter niet mag doen, is systematisch technische basiskennis of technieken aanleren als voorbereiding op latere studie of beroepsbezigheden. Het is wel de taak van de basisschool om techniek als een volwaardige component in haar curriculum te integreren.

### **5.1.2 Techniek in het curriculum van de eerste graad secundair onderwijs (A- en B-stroom)**

De component techniek biedt als vormingsgebied waar denken en handelen en reflecteren samenkomen, ruime mogelijkheden tot coördinatie met andere vakken en vakoverschrijdende thema's, bijvoorbeeld het ontwikkelen van probleemoplossende vaardigheden, het zuinig en milieubewust leren omgaan met producten van techniek en het leren in acht nemen van veiligheidsvoorschriften.

Techniek levert de ideale context om sociale en metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen. Techniek wordt niet door één persoon gemaakt: samenwerkingsstrategieën en communicatieve vaardigheden, enz. bepalen in grote mate de kwaliteit van een technisch

systeem. Door reflectie, functioneel en adequaat werken, grondige analyse en stapsgewijze handelen komt men tot beter resultaat, in techniek en zeker ook in de andere vakgebieden.

Bovendien geeft 'techniek leren' het onderwijs werkelijkheidswaarde. De technische contexten kunnen in andere vakken aan bod komen. Omgekeerd zullen taal- en wiskundige vaardigheden, communicatieve vaardigheden en probleemoplossende vaardigheden in techniek hun concretisering vinden. De gesitueerdheid in tijd en ruimte van techniek als cultuurproduct biedt boeiende verbindingen met geschiedenis en aardrijkskunde. Bij ontwerpactiviteiten komen dan weer creatieve en muzische vaardigheden aan bod. In veel ondernemingen kunnen we het technisch proces terugvinden: van behoefte (commerciële afdeling) over ontwerpen (productontwikkeling) naar maakproces (productie en logistiek) tot gebruik door consumenten en brede evaluatie door gebruiker, producent en maatschappij. Techniek biedt dus ook heel wat mogelijkheden om ondernemend te leren.

Vooraf in het eerste leerjaar B is er een unieke mogelijkheid om dit structureel in te bouwen. Een of meer vakken van de basisvorming kunnen worden samengenomen in Project Algemene Vakken. Techniek kan hier als context een meerwaarde leveren, vooral als er vertrokken wordt vanuit de leefwereld van de jongeren.

De funderende doelen bevatten ook bewust en expliciet een verwijzing naar duurzaamheidsaspecten. Zo ontstaat er een belangrijke samenhang tussen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen techniek en de context 'duurzame ontwikkeling' uit de vakoverschrijdende eindtermen.

### **5.1.3 De relatie techniek – natuurwetenschappen**

Techniek en natuurwetenschappen worden vaak samen genoemd. Tot aan de industriële revolutie ontwikkelden beide disciplines zich grotendeels naast elkaar.

Het belangrijkste verschil tussen beide disciplines situeert zich op het vlak van de doelstelling:

- (natuur)wetenschap stelt zich tot doel zo betrouwbaar mogelijke kennis te verwerven of uit te breiden (zonder dat daarbij een toepassing wordt vooropgesteld);
- techniek stelt zich tot doel om in te grijpen op de materiële werkelijkheid om hiermee, rekening houdend met diverse beperkingen, aan bepaalde noden en behoeften te voldoen.

Ingaan op een behoefte voortkomend uit de samenleving is geen zoektocht naar wetenschappelijke kennis. Het technisch proces dat daarbij hoort is zelfs geen toegepaste wetenschappen. Integendeel, in techniek worden vaak keuzes gemaakt en beslissingen genomen waarbij de wetenschappelijke kennis onvolledig is.

Vandaag stelt men vast dat beide disciplines zich meer en meer in wisselwerking met elkaar ontwikkelen. Techniek doet in belangrijke mate een beroep op wetenschappelijke inzichten voor het ontwikkelen van producten. Voorbeelden hiervan zijn legio: ontwikkeling van nieuwe antibiotica na de ontdekking van de werking van penicilline, de ontwikkeling van de elektronenmicroscopie na het inzicht dat elektronen zich gedragen als golven, het röntgenapparaat na ontdekking van de röntgenstralen enzovoort.

Anderzijds is de ontdekking van nieuwe (wetenschappelijke) kennis vaak afhankelijk van technische ontwikkelingen. Nieuwe kennis over celbiologie is in een stroomversnelling geraakt vanaf het ogenblik van de ontwikkeling van de licht- en daarna de elektronenmicroscopie. Bovendien is die wetenschappelijke kennis ook beïnvloed door de

kenmerken en de beperkingen van de technische systemen waarmee waarnemingen uitgevoerd worden.

In sommige gevallen leiden technische toepassingen tot nieuwe wetenschappelijke inzichten. Zo heeft de ontwikkeling van de stoommachine nieuwe inzichten bijgebracht op het vlak van de thermodynamica.

Om de hierboven genoemde redenen bieden techniek en natuurwetenschappen kansen tot samenwerking. Gezien de eigen dynamiek van wetenschappen en van techniek zal de samenhang in het curriculum toch vooral via opportuniteiten gestalte moeten krijgen.

Technische systemen kunnen gebruikt worden als illustratie van wetenschappelijke begrippen, en wetenschappelijke kennis en inzichten kunnen gebruikt worden bij het onderzoeken, ontwerpen en maken van technische systemen.

In een curriculum techniek zullen leerlingen regelmatig kenniselementen moeten integreren uit verschillende 'wetenschappen', die in het onderwijs niet altijd gelijktijdig aangebracht kunnen worden. Het is niet omdat de leerlingen de wetenschappelijke kennis over bepaalde fenomenen nog niet kennen, dat ze niet vanuit het perspectief van techniek kunnen aan bod komen. Men moet niet over de volledige wetenschappelijke verklaring van een toepassing beschikken, om er als gebruiker mee te kunnen omgaan of zelfs om een toepassing zelf te kunnen realiseren. Toepassingen in het domein van de biochemie zijn in de eerste graad van het secundair onderwijs hiervan het voorbeeld bij uitstek, maar hetzelfde gaat uiteraard ook op voor andere toepassingsgebieden waar kleuters al mee te maken krijgen zonder daarbij een band met wetenschappen te kunnen leggen.

Binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen techniek zijn begrippen als grondstoffen, materialen en energie essentieel. Deze begrippen komen eveneens aan bod in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen natuurwetenschappen. Maar ook duurzaamheidsaspecten -vooral in verband met energie en grondstoffen- lopen in beide disciplines parallel.

Binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen natuurwetenschappen wordt erg veel belang gehecht aan het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek. Ook binnen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor techniek is het onderzoeken prominent aanwezig. Er zijn hier zeker aspecten van horizontale samenhang en samenwerking mogelijk. Toch zijn er ook verschillen. Het uitvoeren van een wetenschappelijk onderzoek in de klas is nog geen techniek. Wanneer men een wetenschappelijk onderzoek uitvoert, dan ontbreekt de doelgerichtheid die eigen is aan techniek, met name het tegemoet komen aan een behoefte door in te grijpen in de materiële omgeving.

## **5.2 Verticale samenhang**

### **5.2.1 Algemeen**

De actualisering van de vormingscomponent techniek gebeurt nu voor het kleuter- en lager onderwijs en voor de A- en B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs. De keuze om deze onderwijsniveaus samen en in één beweging te actualiseren is niet toevallig. Ze werken allen aan de basisvorming van de leerlingen, en dit als hoofddoel. Er wordt op dezelfde manier aan de component techniek gewerkt: evenwaardig met de andere componenten en liefst zoveel mogelijk geïntegreerd. Door de drie onderwijsniveaus samen te behandelen wordt het gemeenschappelijk karakter van de basisvorming nog versterkt.

De onderwijsniveaus zijn ook consecutief aan elkaar. De herziene eindtermen en ontwikkelingsdoelen weerspiegelen een coherente doorlopende lijn, van kleuteronderwijs tot eerste graad secundair onderwijs. De aansluitingen tussen de verschillende niveaus zijn op

die manier beter gegarandeerd. De doorlopende lijn houdt rekening met de ijkpunten zoals het TOS21 project ze voorziet in de leerlijnen van de standaarden.

In het secundair onderwijs komt technologische opvoeding als vak na de eerste graad niet meer voor in het curriculum. Het is daarom erg belangrijk dat de inzichten, vaardigheden en attitudes die in de vormingscomponent techniek worden verworven voldoende mogelijkheden bieden om in de volgende graden voor alle leerlingen verder geoperationaliseerd en verruimd te worden.

In aso komt in de 2<sup>de</sup> en de 3<sup>de</sup> graad techniek niet meer als dusdanig aan bod. Er zijn hier enkel nog een beperkt aantal vakoverschrijdende eindtermen “technisch-technologische vorming”. Zij diepen in principe de technische geletterdheid verder uit. Hun statuut houdt echter slechts een inspanningsverplichting van de school in. Realisatie kan slechts via andere vakken, in projecten of in andere schoolactiviteiten.

In de fundamentele gedeeltes van de studierichtingen tso/kso/bsso wordt de basis van technische geletterdheid verruimd tot specialistische technische vaardigheden en competenties in de onderscheiden sectoren en disciplines.

### **5.3 Enkele specifieke opties**

#### **Toepassingsgebieden**

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor techniek veronderstellen dat op elk van de betrokken onderwijsniveaus aandacht zal geschonken worden aan een voldoende brede verkenning van de wereld van techniek. In elke rubriek is er dan ook een eindterm of ontwikkelingsdoel opgenomen die deze brede verkenning aangeeft. De wereld van techniek werd hierin opgedeeld in toepassingsgebieden of verkenningsgebieden (voor de B-stroom). Het zijn betekenisvolle gehelen zoals leerlingen die kunnen ervaren in hun leefwereld. Toepassingsgebieden en verkenningsgebieden mogen zeker niet gezien worden als traditionele cursorische initiaties in technische vakdisciplines.

In het basisonderwijs is er niet voor gekozen om de toepassingsgebieden uit de wereld van techniek expliciet te noemen in de ontwikkelingsdoelen of eindtermen. Men wil daarmee vooral vermijden dat de toepassingsgebieden een structurerend kader zouden zijn voor het werken aan techniek in het onderwijs. In het basisonderwijs is het van belang dat techniek ingebed blijft in de geïntegreerde benadering van het leergebied wereldoriëntatie. De omgeving zoals de leerling die rondom hem ervaart, en dus ook de techniek in die omgeving, zijn daarbij het uitgangspunt. Men gaat ervan uit dat dit uitgangspunt voldoende garanties inhoudt voor de brede verkenning van techniek. Ondanks het feit dat ze niet woordelijk opgesomd worden in de eindtermen ligt het wel voor de hand dat er ook in het basisonderwijs voldoende dekking moet zijn van de gebieden die in de eindtermen van de eerste graad secundair onderwijs voorkomen: energie, informatie en communicatie, constructie, transport en biochemie.

De eindtermen van de A-stroom nemen deze toepassingsgebieden nominaal op. Het is de bedoeling dat zeker al deze gebieden aan bod komen. Dat wil niet zeggen dat alle eindtermen in al deze gebieden moeten gerealiseerd worden. Om echter de basisgedachten achter technische geletterdheid recht te doen, moet de exploratie en de verkenning voldoende verscheiden en intensief zijn zowel voor begrijpen, als voor hanteren, als voor duiden. De wereld van techniek moet voor de leerlingen concreet gestalte krijgen in het ervaren van verschillen en gelijkenissen tussen de diverse toepassingsgebieden. Daarbij is het ook hier niet de bedoeling om de verschillende toepassingsgebieden als ordeningskader van een curriculum voor techniek te gebruiken.

#### **De dimensie ‘techniek als menselijke activiteit’**

Het technisch proces kan doorlopen worden in zijn volledigheid. Bij de realisatie van heel eenvoudige systemen kan het ontwerp- en maakproces immers sterk met elkaar verweven zijn. De verschillende deelprocessen van het technisch proces werden echter ook als aparte eindterm opgenomen. Aparte eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor onderzoeken, ontwerpen en gebruiken zorgen ervoor dat deze activiteiten, in hun specificiteit aan bod kunnen komen. Zo kunnen leerlingen ook hun talenten ontdekken. Wie goed is in onderzoeken, uitvoeren of testen is immers niet per definitie goed in ontwerpen of organiseren. Deze mate van specificiteit is duidelijk zichtbaar en steeds meer expliciet in de lijn van kleuter naar secundair onderwijs.

### **De dimensie 'duiden'**

Met rubriek 3 "Techniek en samenleving" komt de dimensie 'techniek duiden' aan bod. Dat betekent de werking, de ontwikkeling en het gebruik van technische systemen verbinden met een context buiten de techniek zelf zoals ethische, esthetische, economische, ecologische, sociale, historische, politieke, ... context.

Het gaat in essentie om de wederzijdse beïnvloeding van techniek en samenleving. De maatschappij beïnvloedt de techniek en techniek kan de maatschappij 'veranderen'. Niet alleen technici geven vorm aan systemen, allerlei maatschappelijke groepen beïnvloeden op verschillende manieren de ontwikkeling van techniek.

Vaak is dit zelfs een procesmatige ontwikkeling. Er ontstaat – al dan niet gefundeerd – een bepaalde behoefte. Technische systemen worden ontworpen en gemaakt om daaraan tegemoet te komen. De maatschappelijke gevolgen hiervan kunnen de samenleving nopen tot bijsturing of regulering. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen beperken het duiden tot deze grote lijnen. De eerste drie eindtermen van de A-stroom geven dit het sterkst weer. In de B-stroom beschrijven ze dezelfde analyse. In de eindtermen van het lager onderwijs wordt dit beperkt tot twee eindtermen. Daarbij gaat het meer om een generieke, principiële benadering eerder dan een analytische. De aanzet die in het kleuteronderwijs hieromtrent gegeven wordt beperkt tot het leren inschatten van effecten.

### **Talent voor techniek**

Het ontdekken van talenten is een belangrijke, zelfs een funderende doelstelling van het leerplichtonderwijs. Daarom moeten kinderen en jongeren op school de kans krijgen om hun talenten, in dit geval voor techniek, te ontdekken en vooral te ontwikkelen en te tonen. Bij het formuleren en selecteren van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen werd er rekening mee gehouden dat bij het begrijpen, hanteren en duiden van techniek verschillende soorten talenten nodig zijn. De ene leerling kan bijvoorbeeld sterk zijn in het creatief ontwerpen, een andere kan vaardiger zijn in het nauwkeurig meten, passen en manipuleren van machines. Het is maar door ervaring op te doen met de verschillende facetten van techniek, dat leerlingen hun voorkeuren en sterke punten kunnen ontdekken. In de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor techniek worden al deze verschillende talenten aangesproken. Deze talenten kunnen zowel bij jongens als bij meisjes aanwezig zijn.

Het is van belang dat leerlingen een juist beeld ontwikkelen van de actuele wereld van techniek. Het is immers een wereld die ontzettend snel evolueert en waarin zeer verschillende bekwaamheden gevraagd worden. In de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het secundair onderwijs wordt daarom expliciet de link gelegd tussen wat op school wordt geleerd en latere beroepen of professionele omgevingen waarin techniek prominent aanwezig is. De geactualiseerde eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor techniek willen op die manier bijdragen aan het doorbreken van stereotiepe beelden omtrent technische beroepen.

### **Onderzoekend leren**

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor techniek zijn onderwijskundige doelstellingen. Dit wil zeggen dat ze in beeld brengen wat geleerd wordt over techniek. Techniek leren vertrekt ook op school vanuit het omgaan met die techniek: bijvoorbeeld door te onderzoeken hoe technische systemen werken, door te onderzoeken waaraan een technisch systeem moet voldoen, door een voorwerp te manipuleren om te zien of het werkt, enz.

Voor de kleuters is het belangrijk dat zij de durf ontwikkelen om met techniek te experimenteren. Gaandeweg zullen in het lager- en secundair onderwijs de ontwerp- en onderzoeksvaardigheden aan belang winnen. Maar techniek leren zal op elke leeftijd gebeuren aan de hand van concrete ervaringen die betekenisvol zijn voor de betrokken leerlingen. Die ervaringen kunnen ook buiten de school opgedaan worden, bijvoorbeeld naar aanleiding van een bedrijfsbezoek. Dat werkt motiverend en uitdagend. Leerlingen zien de band tussen wat ze op school leren en daarbuiten. In de formulering van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen werd daarom, waar mogelijk, aangegeven dat de leerlingen hun inzichten en vaardigheden moeten kunnen tonen aan de hand van concrete voorbeelden.

### **Taal voor techniek**

Inzicht verwerven in techniek houdt in dat kinderen en jongeren mentaal greep krijgen op hun ervaringen in dat domein. Hun ideeën leren ze uitdrukken op verschillende manieren, maar zeker ook in taal. Het is dus van belang dat ze voldoende heldere begrippen ontwikkelen om over techniek te communiceren.

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen proberen nochtans een al te sterke nadruk op mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid te vermijden. Werkwoorden zoals “aangeven”, “illustreeren” en omschrijvingen zoals “modellen gebruiken” illustreren dit.

In de eindtermen en ontwikkelingsdoelen is geprobeerd om over de leeftijdsgroepen heen consequent eenzelfde terminologie te hanteren. De basisbegrippen zijn voor alle eindtermen en ontwikkelingsdoelen dezelfde, en dus ook van toepassing voor alle onderwijsniveaus. De meeste begrippen zijn generiek (bijvoorbeeld de term technisch systeem), maar krijgen in de verschillende toepassingsgebieden een specifieke invulling. Zo is een technisch systeem binnen het toepassingsgebied ‘constructies’ bijvoorbeeld een brug of een gebouw, binnen het gebied ‘informatie en communicatie’ bijvoorbeeld een telefoon of een PC en binnen het gebied ‘biochemie’ bijvoorbeeld een bereiding.

# Uitgangspunten Nederlands, secundair onderwijs, eerste leerjaar B en beroepsvoorbereidend leerjaar

## 1 Visie op het vak

### 1.1 Hoofddoel

Bij het ontwikkelen van de ontwikkelingsdoelen Nederlands is rekening gehouden met de onderwijspraktijk Nederlands op de scholen in Vlaanderen en met een bepaalde visie op taal en taalonderwijs. Het hoofddoel is niet wat leerlingen weten over taal, maar wat ze ermee kunnen doen. Het accent ligt dus op communicativiteit: leerlingen leren taal gebruiken met verschillende functies en in diverse communicatiesituaties. Ter ondersteuning van hun taalvaardigheid reflecteren ze daarbij over hun eigen en andermans taalgebruik.

### 1.2 Algemene krachtlijnen

Ook in de ontwikkelingsdoelen Nederlands staat de taalvaardigheid centraal. Daarin zijn vier vaardigheidsdomeinen te onderscheiden: luisteren, spreken, lezen en schrijven. Daarbij moet worden opgemerkt dat vele communicatiesituaties alleen op een min of meer kunstmatige wijze aan één van de domeinen kunnen worden toegewezen. In samenhang daarmee worden ook ontwikkelingsdoelen in verband met strategieën, taalbeschouwing en attitudes opgenomen.

Het begrip taalvaardigheid neemt in de ontwikkelingsdoelen de meest centrale plaats in. Het einddoel van taalvaardigheidsonderwijs voor de domeinen luisteren, spreken, lezen en schrijven is leerlingen in natuurlijke situaties vlot te leren communiceren. Daarbij gaat de aandacht niet alleen naar vaardigheden die men op school nodig heeft, maar ook naar buitenschoolse vaardigheden die men in de werkelijkheid buiten de school dagelijks gebruikt. Zo moet de leerling niet alleen voldoende taalvaardigheid bezitten om in de niet-taalvakken mee te kunnen, maar ook om efficiënt aan de communicatiesituaties thuis en elders deel te kunnen nemen.

In communicatieonderwijs is veel aandacht nodig voor de processen die jonge taalgebruikers moeten doorlopen bij het plannen, uitvoeren en beoordelen van de taaltaken. De situatie waarin de communicatie plaatsvindt, speelt daarbij een belangrijke rol. Wie iemand wil uitnodigen voor een overleg moet onder meer beslissen hoe hij die uitnodiging overbrengt (met een brief of met de telefoon?), hoe hij de 'ontvanger van de boodschap' aanspreekt (is het iemand met wie hij vertrouwelijk omgaat?) en welke informatie hij moet geven (wat weet de aangesprokene/aangeschrevene al over het onderwerp van het overleg?).

Behalve de processen zijn ook kennis met betrekking tot taal en communicatiestrategieën van belang. Het betreft dan onder meer kennis die taalleerders over zichzelf en over de uit te voeren taak hebben. Leerlingen weten soms van zichzelf dat zij vaak te snel denken een tekst goed begrepen te hebben. Soms weten ze dat ze schrijf- en spreektaken in overzichtelijke en beperkte opdrachten kunnen opdelen, hoe ze moeilijke woorden kunnen ontwijken, hoe ze de betekenis van een woord uit het tekst- of zinsverband kunnen afleiden, enz.

De taalvaardigheid van de leerlingen neemt evenwel in de eerste plaats toe door oefening in taalgebruik zelf. Taalbeschouwing komt dat ondersteunen. Goed taalonderwijs haakt in op het feit dat jongeren spontaan nadenken over taal en over eigen en andermans taalgebruik. Dat nadenken noemt men taalbeschouwing. Voorwaarde opdat die reflectie de

taalvaardigheid zou versterken, is dat ze gebeurt op het niveau van abstractie waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn.

Door taal in een bepaalde situatie te gebruiken (taalvaardigheid) en door over taalgebruik na te denken (taalbeschouwing) ontwikkelen leerlingen tevens attitudes tegenover hun eigen en andermans taal. Voorbeelden van attitudes zijn vertrouwen in eigen kunnen, luisterbereidheid en schrijfdurf.

### **1.3 Specifieke krachtlijnen**

De leerlingengroep is naar taalvaardigheid zeer heterogeen. Er zijn leerlingen die van huis uit voldoende taalaanbod krijgen, maar falen in het beheersen van bepaalde technieken. Anderen hebben eerder een beperkter leervermogen en kunnen niet of zeer moeizaam op een abstract niveau met bepaalde begrippen omgaan, waardoor hun taal zeer concreet en direct blijft. Een zeer belangrijke groep mist echter het nodige taalaanbod in het eigen milieu, waardoor ze niet voorbereid zijn op het taalgebruik in het secundair onderwijs. Het is vooral deze laatste groep die zeer speciale zorg behoeft.

Uit de eindtermen van het lager onderwijs werd voor de vier taalvaardigheidsdomeinen een selectie gemaakt van de ontwikkelingsdoelen die speciale aandacht verdienen bij leerlingen van wie de taalvaardigheid onvoldoende is ontwikkeld. Waar er vanzelfsprekend veel aandacht wordt besteed aan het luisteren, het spreken en het lezen is die vanzelfsprekendheid er niet voor het schrijven. Toch mag men niet uit het oog verliezen dat de initiatie in de geschreven taal zeer belangrijk is en dat men deze leerlingen, mits een aangepaste methodiek wordt gehanteerd, ook kan brengen tot het actief beoefenen van de geschreven taal.

### **1.4 Een remediërende werkwijze**

Een remediërende werkwijze is nodig waarbij men enerzijds de verworvenheden en anderzijds de leemten in verband met de basiskennis of -vaardigheden tracht vast te stellen voor elke individuele leerling. Zo is het mogelijk om de moeilijkheden te lokaliseren, de problemen te reduceren tot hun werkelijke omvang en efficiënt en effectief te remediëren.

Voor Nederlands worden twee basisvaardigheden nagestreefd, het decoderen en het lezen. Naast die basisvaardigheden beoogt men een verrijking van de woordenschat.

Onder decoderen wordt zowel het vlot woordlezen als het correct schrijven (spelling) verstaan. Beide vaardigheden zouden op deze leeftijd volledig geautomatiseerd moeten verlopen. Heel wat leerlingen hebben onvoldoende vaardigheid in de morfologie van het Nederlands en/of kunnen door hun dialect of anderstaligheid een gesprek in het Algemeen Nederlands moeilijk volgen. Ze slagen er dan ook niet in om de fonemen moeiteloos te achterhalen.

Onder lezen wordt vooral de techniek verstaan om teksten te bevragen. Het is evident dat men hiervoor teksten moet gebruiken die leestecnisch, op het vlak van het decoderen, geen problemen mogen stellen. Vandaar dat men de nodige aandacht dient te besteden aan het werken met leesniveaus.

## **2 Funderende doelstellingen**

- 1 De Nederlandse taal vlot als communicatiemiddel gebruiken.
- 2 De strategieën toepassen die bij communicatie van belang zijn.
- 3 Reflecteren over het eigen taalgebruik.
- 4 Voldoende assertief zijn om de eigen mening weer te geven en de mening van anderen kritisch te benaderen.

- 5 Plezier beleven aan het gebruik van taal.
- 6 Eigen gevoelens, verlangens en meningen op een persoonlijke manier tot expressie brengen.

### **3 Selectiecriteria en structurering van de ontwikkelingsdoelen**

#### **3.1 De vaardigheidsdomeinen**

Voor luisteren, spreken, lezen en schrijven zijn telkens afzonderlijke ontwikkelingsdoelen geformuleerd. Daarbij beoogt men taaltaken die leerlingen in situaties uit het werkelijke leven in en buiten de school moeten kunnen uitvoeren. In die taken zijn doorgaans tekstsoorten genoemd, het publiek waarvoor de bedoelde teksten bestemd zijn én een verwerkingsniveau. Zo wordt verder gebouwd op de eindtermen van het lager onderwijs.

##### **3.1.1 Tekstsoorten**

Taalvaardigheid staat nooit los van communicatiesituaties. Afhankelijk van communicatiesituaties manifesteren zich tekstsoorten. In de formulering van de ontwikkelingsdoelen houdt men daarmee rekening.

Voor de eerste graad van het secundair onderwijs komen alle tekstsoorten in aanmerking die voor leerlingen van die leeftijd in en buiten de school relevant zijn. Een paar voorbeelden: brieven, telefoongesprekken, verhalen, uitnodigingen, toetsvragen, mondelinge instructies. Sommige daarvan kunnen heel erg informeel zijn, terwijl andere een formeel karakter vertonen.

Met betrekking tot die teksten wordt verwacht van de leerlingen dat zij sprekend en schrijvend boodschappen in een geschikte vorm weten te formuleren, en dat zij boodschappen die voor hen van belang zijn uit gesproken en geschreven teksten kunnen ophalen. Bij dat laatste moet goed voor ogen gehouden worden dat alle mogelijke vormen van auditief of visueel tekstaanbod daarvoor in aanmerking komen.

##### **3.1.2 Publiek**

Om te beschrijven wat leerlingen met taal precies moeten kunnen doen, is in de eerste plaats het criterium publiek gebruikt. In de betekenis die er hierboven aan is gegeven, is elke tekst voor een bepaald publiek bedoeld. Zo is een jeugdboek geschreven voor jongeren binnen een bepaalde leeftijdscategorie en richt een vraag zich tot een welbepaald individu of groep. De aanduiding 'publiek' verwijst naar de bedoelde gebruiker van een tekst, en niet noodzakelijk naar de werkelijke gebruiker. Zo heeft een krantenartikel een onbekend publiek als bestemming, een jeugdtijdschrift een publiek van onbekende jongeren, ongeacht wie de teksten uiteindelijk leest. Het antwoord van een leerling op een vraag van de leraar of de lerares heeft diezelfde leraar als publiek, een bekende volwassene dus.

Teksten van eenzelfde soort zijn voor leerlingen in de regel moeilijker naarmate het publiek waarvoor zij bedoeld zijn, verder van hen af staat. De mate van bekendheid en het leeftijdsverschil bepalen de afstand. Dat geeft de volgende ordening voor teksten met een stijgende moeilijkheidsgraad:

- teksten voor henzelf;
- teksten voor bekende leeftijdgenoten (bijvoorbeeld klasgenoten);
- teksten voor (onbekende) leeftijdgenoten (bijvoorbeeld twaalf- à dertienjarigen);
- teksten voor bekende volwassenen (bijvoorbeeld een leraar);
- teksten voor een onbekend publiek (wie dan ook).

Een tekst bestemd voor een onbekend publiek is volgens dit criterium moeilijker dan een gelijksoortige tekst voor bekende leeftijdgenoten. Er is van uitgegaan dat leerlingen die in staat zijn om een bepaalde tekst voor een 'onbekend publiek' te verwerken of te produceren, dat ook voor 'bekende leeftijdgenoten' zullen kunnen. Leerlingen die bijvoorbeeld een bepaald soort brief aan een bekende volwassene kunnen schrijven, zullen zo'n brief ook aan een klasgenoot kunnen schrijven. In de ontwikkelingsdoelen is alleen het hoogste niveau opgenomen dat de leerlingen moeten bereiken: de onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

### 3.1.3 Verwerkingsniveau

Om te beschrijven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, is het verwerkingsniveau als tweede inperkend criterium gebruikt: het niveau waarop talige inhoud verwerkt moeten worden om de gestelde taalkaak goed uit te voeren. Een leerling kan bijvoorbeeld op elk moment in zijn schoolloopbaan een instructie geven die voor leeftijdgenoten bedoeld is. Van een veertienjarige mag men in dit opzicht echter wel wat anders verwachten dan van een negenjarige.

Voor de ontwikkelingsdoelen worden vier verwerkingsniveaus onderscheiden, waarvan het volgende telkens het voorafgaande insluit:

▪ kopiërend niveau	geboden informatie letterlijk weergeven;
▪ beschrijvend niveau	geboden informatie in grote lijnen achterhalen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven;
▪ structurerend niveau	de informatie achterhalen en op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven;
▪ beoordelend niveau	de informatie achterhalen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen, of ook: ze op een dergelijke wijze te horen of te lezen geven.

Met dit onderscheid sluiten de ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad bij die van het lager onderwijs aan. Het is wel duidelijk dat termen als 'kopiërend' en 'beschrijvend' voor enige verwarring kunnen zorgen, omdat ze niet alleen betrekking hebben op productieve taalvaardigheid. Met het structurerende en het beoordelende niveau dreigt dat gevaar niet: men kan zich gemakkelijker voorstellen wat structurerend en beoordelend luisteren en lezen inhouden.

Met betrekking tot de verwerkingsniveaus zijn verder nog twee belangrijke opmerkingen op hun plaats. Er is eerst en vooral een wezenlijk verschil tussen receptie en productie van teksten. Bij productieve vaardigheden moet men bedoelde boodschappen in teksten omzetten, bij receptieve vaardigheden moet men informatie uit teksten halen. Bij tekstproductie is het verwerkingsniveau uit de tekst zelf af te lezen. Bij receptie van tekst blijkt het verwerkingsniveau niet uit de tekst, maar uit datgene wat de luisteraar of de lezer ermee doet. Wie op basis van zorgvuldig opgestelde criteria zijn eigen mening over een bepaald boek geeft, bevindt zich wat spreken betreft op het verwerkingsniveau van het 'beoordelen'. Het lezen van een recensie van een boek dat men niet gelezen heeft, is op zichzelf echter geen beoordelend lezen, hoewel het in beide gevallen om zeer vergelijkbare teksten gaat. De lezer heeft immers niet de bedoeling de recensie te evalueren, maar wil zich op de hoogte stellen van de informatie die de recensent over het boek verschaft. In die zin moet dit lezen bij het 'beschrijvende' niveau ingedeeld worden: er wordt alleen kennis genomen van de inhoud van de recensie. Wie daarentegen een recensie leest om na te gaan of de criteria van de recensent kloppen met zijn eigen beoordelingscriteria, is wel 'beoordelend' bezig.

Vervolgens kan elke tekstsoort die op een bepaald niveau verwerkt kan worden, ook op elk ander niveau verwerkt worden dat een minder grote eigen inbreng in de verwerking van informatie verwacht. Wie een recensie kan lezen met het oog op het vergelijken van het standpunt van de recensent met zijn eigen standpunt, kan dat ook 'beschrijvend' en 'structurerend': het 'beoordelende' niveau is immers het hoogste. In de lijst van ontwikkelingsdoelen is alleen het hoogste verwerkingsniveau opgenomen dat leerlingen moeten bereiken.

Dit schema toont hoe de verwerkingsniveaus ingevuld kunnen worden per publiek. Het kan toegepast worden voor luisteren, lezen, spreken en schrijven.

Verwerkingsniveau					
Publiek		kopiërend	beschrijvend	structurerend	beoordelend
	henzelf				
	bekende leeftijdgeno(o)t(en)				
	onbekende leeftijdgeno(o)t(en)				
	bekende volwassene(n)				
	onbekend publiek				

### 3.2 Taalbeschouwing

Taalbeschouwingsonderwijs heeft twee grote functies: het ondersteunt de taalverwerving bij Nederlands en bij vreemde talen, en het draagt bij aan algemeen culturele en intellectuele vorming.

Taalbeschouwing heeft in de eerste plaats een ondersteunende functie bij de ontwikkeling van taalvaardigheid in het Nederlands. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en gerichte reflectie over eigen en andermans taalgebruik (over hoe je een taaltaak uitvoert, en over wat en hoe iemand zegt of schrijft) versterkt je taalvaardigheid en doet ze aan niveau winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van ontwikkeling waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn.

Illustratie

#### **taalgebruik**

Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties rekening houden met de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, situatie.

Voorbeeld

Leerlingen schrijven of lezen

- een briefje naar een vakantievriendje, de burgemeester, of een nieuwjaarsbrief;
- een uitnodiging voor een verjaardagfeestje;
- een verslagje voor het klasdagboek, voor de schoolkrant;

en ze reflecteren daarbij over wie schrijft, wie leest, over de aard van de boodschap, over de bedoeling en de situatie.

Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van de moderne vreemde talen.

Illustratie

#### **taalsysteem**

De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren over een aantal structurele aspecten in de volgende domeinen:

- [...] woorden [...]

Voorbeeld

In het Nederlands worden de leerlingen met de begrippen en termen *mannelijk, vrouwelijk en onzijdig* geconfronteerd bij het gebruik van het woordenboek, of wanneer ze nadenken over het gebruik van verwijzende woorden zoals *hij, zij, het, die/dat (iemand die/dat?)*. Voor Nederlandstalige en anderstalige kinderen is dit nuttige ondersteunende kennis bij hun taalontwikkeling in het Nederlands.

Deze kennis is daarnaast nuttig om in het Frans bewust te onderscheiden tussen *le/la, un/une en il/elle*.

Verder heeft taalbeschouwing ook een algemeen culturele functie: exploratie van taal en taalgebruik en daardoor van de mens als individu en als lid van allerlei groepen. Daarbij leren jongeren met enige afstand, dat is dus met enige abstrahering, te kijken naar concrete taalphenomenen. In die zin draagt taalbeschouwing bij aan algemeen-culturele kennis en aan interculturele oriëntatie. Overigens heeft taalbeschouwing ter ondersteuning van de taalvaardigheidsontwikkeling vaak ook een zekere algemeen culturele functie.

Illustratie

#### **taalgebruik**

Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren over:

- het gebruik van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten

én

#### **taalsysteem**

De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren over een aantal structurele aspecten in de volgende domeinen:

- [...] woorden, zinnen [...]

Voorbeeld

Leerlingen komen tot het inzicht dat je hetzelfde kunt zeggen, bijvoorbeeld een bepaald verzoek (een taalhandeling), met behulp van verschillende taalvormen (woorden, constructies en formuleringen). Ze krijgen oog voor het feit dat verschillen in de formuleringen iets zeggen over de relatie tussen spreker en toegesprokene. Ze ontdekken de bruikbaarheid van bepaalde registers in bepaalde situaties:

- wel of niet gebruiken van een beleefdheidsvorm;
- West-Vlaams in Limburg.

### 3.3 (Inter)culturele dimensie

Van een heel andere orde zijn de (inter)culturele aspecten die met een taal samengaan. Deze aspecten worden als noodzakelijk gezien voor iedereen die in het kader van de basisvorming een moderne vreemde taal leert, nl. om zo gevoelig te worden voor interculturele overeenkomsten en verschillen. Voor het uitvoeren van een taaltaak voor Frans of Engels - zo wordt terecht gesteld - is het vaak ook noodzakelijk te beschikken over een zekere kennis van de (socio)culturele aspecten van de betrokken talige wereld. Dat kan gaan van een kennismaking met steden als Parijs en Londen tot het besef dat beide talen in meerdere werelddelen gesproken worden. Het gaat bijvoorbeeld ook over het gebruik van de vouts-vorm in het Frans tegenover het overal en altijd gebruikte 'you' voor het Engels. Attitudes, kennis en vaardigheden, alle drie komen ze daarbij aan bod.

De talige dimensie van (inter)culturaliteit wordt echter niet enkel verworven via de moderne vreemde talen. Het bewustzijn ervan, de openheid ervoor, het herkennen ervan, begint al voor de effectieve vreemdetaalverwerving en loopt niet samen met vakgrenzen. Overal waar taal aan de orde is speelt het een rol, zowel binnen één taal als tussen talen. En dus is het ook een belangrijk gegeven voor het vak Nederlands. Zeker in deze tijd waarin het aantal leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands en bijgevolg ook met een andere 'cultuur', een aanzienlijk deel van onze schoolbevolking uitmaakt.

## 4 Coördinatie

### 4.1 Verticale samenhang

Bij het opstellen van de ontwikkelingsdoelen voor de B-stroom is rekening gehouden met de eindtermen van het lager onderwijs en met de eindtermen van de A-stroom. Dit blijkt uit de manier waarop de ontwikkelingsdoelen zijn geformuleerd.

#### Voorbeelden

- 1 *De leerlingen kunnen de informatie achterhalen in een voor hen bestemde mededeling met betrekking tot het school- en klasgebeuren, een voor hen bestemde informatieve radio-uitzending, een uiteenzetting of instructie van een medeleerling, bestemd voor de leraar, een telefoongesprek. (Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 1.1 t.e.m. 1.4.)*

*De leerlingen kunnen de informatie achterhalen in voor hen bestemde tekstsoorten zoals in informatieve radio- en tv-uitzendingen, instructies van leraren of medeleerlingen, telefoongesprek, mededelingen, informatieve teksten en dramatische vormen (verwerkingsniveau: beschrijven). (Eerste graad: Nederlands, ontwikkelingsdoel 12.)*

- 2 *De leerlingen kunnen overzichten, aantekeningen, mededelingen op- en overschrijven. (Lager onderwijs: Nederlands, eindterm 4.1.)*

*De leerlingen kunnen overzichten, aantekeningen, mededelingen op- en overschrijven (verwerkingsniveau: kopiëren). (Eerste graad: Nederlands, ontwikkelingsdoel 22.)*

### 4.2 Horizontale samenhang

De samenhang met de geactualiseerde versie van de vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen blijkt ten eerste uit de gemeenschappelijke stam. Communicatief vermogen, empathie, kritisch denken, mediawijsheid ... zijn voorbeelden van elementen die binnen het vak Nederlands cruciaal zijn. Ten tweede zijn in alle contexten vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen te vinden die in het vak Nederlands kunnen worden nagestreefd. Ook leren leren is een domein dat een sterk talige invulling krijgt.

**Voorbeelden**

- 1 *De leerlingen brengen belangrijke elementen van communicatief handelen in de praktijk. (Gemeenschappelijke stam, 1)*

*De leerlingen kunnen het gepaste taalregister hanteren ( ) op onderscheiden verwerkingsniveaus:*

*( )*

*beoordelend zoals kritisch reageren en passend argumenteren. (Eerste graad: Nederlands, ontwikkelingsdoel 15.)*

- 2 *De leerlingen kunnen gegevens memoriseren door gebruik te maken van hulpmiddelen. (Leren leren, 3)*

*De leerlingen kunnen de informatie op een overzichtelijke wijze ordenen in voor hen bestemde en gestructureerde tekstsoorten zoals school- en studieteksten, instructies bij schoolopdrachten (verwerkingsniveau: structureren). (Eerste graad: Nederlands, ontwikkelingsdoel 19.)*

## **Uitgangspunten Nederlands, lager onderwijs**

### **Voor Nederlands gelden de volgende, meer algemene doelstellingen:**

- de kinderen kunnen mondeling en schriftelijk informatie overdragen en verschillende mondelinge en schriftelijke boodschappen van anderen verwerken in relevante situaties in en buiten de school;
- ze kunnen kritisch nadenken over taal en over eigen en andermans gebruik van die taal;
- ze weten welke factoren bij communicatie van belang zijn en kunnen ermee rekening houden;
- ze hebben een positieve bereidheid om:
  - taal te gebruiken in verschillende situaties om zichzelf te ontplooiën en om informatie te geven en te krijgen;
  - na te denken over taal en taalgebruik;
- ze hebben een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid en taalvariatie;
- ze vinden plezier in de omgang met taal en in talige expressie.

## **1 Kerngedachten**

### **1.1 Taal leren in het algemeen**

Als kinderen taal gebruiken of horen gebruiken, gaat dat vaak gepaard met een vorm van reflectie over die taal en dat taalgebruik. Al voor kinderen hun eerste stappen in het basisonderwijs zetten, voltrekt zich op die manier een indrukwekkend taalleerproces. Bij hun intrede in de school hebben de meeste kinderen zo al belangrijke onderdelen van hun taalvaardigheid ontwikkeld. Deze taalvaardigheidsontwikkeling kan niet los worden gezien van de totale ontwikkeling van het kind.

Een kind gebruikt voortdurend taal in zijn omgang met anderen: om iets te vertellen, ruzie te maken, iets te beloven, te protesteren, te fantaseren, ... Al heel vroeg is een kind bekwaam in een bepaalde situatie een taalregister te kiezen. Zo gebruikt een kind telkens een ander taalregister om aan leeftijdgenoten, familieleden, de leerkracht, onbekenden, enz. iets mee te delen, iets te vragen, om ze tot iets te bewegen, om voor zichzelf iets te fantaseren of gewoon uit plezier, om ermee te 'spelen'. Het maakt daarbij gebruik van zijn intuïtieve kennis (begrippen, inzichten, taalelementen) en doet nieuwe kennis en ervaringen op. Hierdoor gaat de taal die het kind al verworven heeft, functioneren in nieuwe situaties. Op die manier ontwikkelt het zijn taal en persoonlijkheid.

Als kinderen taal gebruiken of horen gebruiken, gaat dat vaak gepaard met een vorm van reflectie over die taal en dat taalgebruik: "Waarom zeggen wij 'opa' en mijn vriendjes 'bompa' of 'grootva'? of nog: "Papa, jij heet Frans. Zijn er ook papa's die Engels heten?"

### **1.2 Taal leren op school**

#### **1.2.1 Taalvaardigheid**

Bij hun intrede in de basisschool hebben de meeste kinderen al belangrijke elementen van hun taalvaardigheid ontwikkeld. De school sluit het best bij dit natuurlijk ontwikkelingsproces aan. Het specifieke van het onderwijs is dat het kinderen bewust in situaties brengt die hen uitnodigen om taal te gebruiken. Daarbij kenmerkt het onderwijs in de Nederlandse taal zich,

meer dan vroeger, door aandacht voor taalvaardigheden die nodig zijn voor het gewone leven. Voorts worden de onderwerpen gekozen uit de leefwereld van kinderen.

Taalvaardigheid staat centraal. Dat wil zeggen dat het in de basisschool belangrijker is wat kinderen in natuurlijke situaties met taal kunnen **doen** dan wat ze theoretisch over taal weten. Het betekent ook dat het accent op communicatie ligt.

Er zijn kinderen die van huis uit Standaardnederlands spreken. Hun taal verschilt minder van de taal die ze op school leren dan bij kinderen die van huis uit een dialect of een vreemde taal spreken. Voor deze laatsten is de taalkloof groter en moet het taalonderwijs in een aantal extra stappen voorzien.

Steeds meer groeit ook het inzicht dat taalonderwijs een ondersteunende functie heeft bij het onderwijs in andere leergebieden. Zo moet het kind voldoende taalvaardigheid bezitten om in wereldoriëntatie, wiskunde, muzische vorming enz. de gegeven informatie te begrijpen.

Bovendien komen veel inhouden, en dus ook doelen, van taalonderwijs aan de orde buiten het eigenlijke taalonderwijs. In alle leergebieden doen kinderen immers een beroep op hun taalvaardigheid om te spreken, te luisteren, te lezen en te schrijven. Hierdoor groeit het besef dat ook in de andere leergebieden meer aandacht moet gaan naar de talige aspecten van luisteren, spreken, lezen en schrijven.

### 1.2.2 Strategieën

Strategieën helpen om een taalkaak gericht en efficiënter uit te voeren. Het zijn planmatige technieken, procedures, handelwijzen die elke taalgebruiker min of meer bewust hanteert en die door onderwijs ontwikkeld en versterkt kunnen worden. Voorbeelden ervan zijn: het voorspellen van de inhoud van een tekst, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, een woordenboek raadplegen, nagaan of het taaldoel werd bereikt.

Van in de lagere school moeten kinderen kennis hebben van strategieën en die bewust kunnen toepassen. Ze ontwikkelen zich tot vaardige en veelzijdige taalgebruikers wanneer ze beschikken over verschillende strategieën, de juiste keuze kunnen maken en de gekozen strategie passend en flexibel kunnen inzetten.

De uitvoering van een taalkaak verloopt volgens eenzelfde proces als elke andere taak, nl. VOOR (het zich oriënteren op de taalkaak), TIJDENS (het uitvoeren ervan), en NA (het evalueren van proces en resultaat). Heel wat strategieën zijn specifiek voor elk van deze fasen. Daarom wordt deze driedeling in de eindtermen over strategieën aangehouden.

Er zijn sterke overeenkomsten tussen de strategieën van de verschillende vaardigheidsdomeinen. Om overlap te vermijden en voor de overzichtelijkheid worden de strategieën daarom niet per vaardigheid uitgesplitst. Daarmee wordt ook beklemtoond dat strategieën taakgebonden zijn. Leerlingen moeten vaardig worden in de toepassing van een strategie in een concrete context, in een natuurlijke situatie.

Naast deze strategieën die afzonderlijk worden opgenomen in de eindtermen, is ook aandacht nodig voor reflectie erop: is de keuze geschikt? waar ging het verkeerd? wat kan ik een volgende keer beter of anders doen? wat onthoud ik hieruit? Dit luik van het onderwijs in strategieën wordt opgenomen in eindterm 6.6 onder het kopje taalbeschouwing.

Zowel voor de verwerving van de strategieën zelf als voor de reflectie erop moet rekening gehouden worden met het niveau van cognitieve ontwikkeling waarop de kinderen zich op dat moment bevinden en het niveau van abstractie waar ze aan toe zijn. De strategieën die aangebracht worden in het lager onderwijs, worden in de eerste graad van het secundair onderwijs niet enkel herhaald, maar verbreed en/of verdiept. De leerlijn krijgt zo het **cyclische karakter** dat ook bij de taalbeschouwing op de voorgrond treedt.

Maar er is meer: ook in de eindtermen Frans wordt aandacht besteed aan strategieën. Voor een efficiënte verwerving en een effectief gebruik ervan, ligt samenhang en/of samenwerking tussen Nederlands en Frans voor de hand.

### 1.2.3 Taalbeschouwing

Hedendaags taalonderwijs sluit ook aan bij het ontluikend nadenken van jonge kinderen over taal en over eigen en andermans taalgebruik. Dat nadenken noemt men taalbeschouwing. Het specifieke van het onderwijs in taalbeschouwing is dat het kinderen ondersteunt om in natuurlijke situaties met meer diepgang over taal en taalgebruik na te denken, te **reflecteren**.

Wat taalbeschouwing betreft, betekent dit dat kinderen enkel met die taalbeschouwelijke termen en begrippen te maken mogen krijgen, waar ze op dat moment klaar voor zijn. Dus rekening houdend met het niveau van hun cognitieve ontwikkeling en van hun abstractievermogen.

Wat kinderen leren in het lager onderwijs moet een aaneensluitend geheel vormen met wat ze leren in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Om deze reden heeft de leerlijn van het taalbeschouwingsonderwijs in basis- en secundair onderwijs (1ste graad) een **cyclisch karakter**. Hoewel bepaalde taalbeschouwelijke termen en begrippen reeds in het lager onderwijs aan bod komen, worden ze in de volgende fase van de leerlijn opnieuw aangepakt, maar dan met verbreding en/of verdieping.

Dat cyclische karakter brengt met zich mee dat bij een eerste lectuur de eindtermen taalbeschouwing voor het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs deels dezelfde lijken. Toch zijn zelfs bij een identieke formulering de eindtermen niet dezelfde: ze zijn altijd bedoeld voor een bepaalde leerlingenpopulatie en moeten als zodanig gelezen worden. Een leerdoel als 'reflecteren op standaardtaal' is net zo valabel voor het lagereschoolkind als voor de leerling secundair onderwijs of zelfs de student van de lerarenopleiding basisonderwijs, maar de inhoud én de beoogde vaardigheid verschillen naargelang van het doelpubliek. 'Op iets reflecteren' bevat in het basisonderwijs enkel het herkennen met eventueel het benoemen, het duiden en/of beoordelen en nadien eventueel het eigen gedrag aanpassen. Een analyse of een beargumenteerde beoordeling hoort daar voor deze schoolkinderen in geen geval bij. Met een toevoeging als 'op hun niveau' of 'voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties' wordt in deze eindtermen geëxpliciteerd dat het algemene ontwikkelingsniveau van deze leerlingengroep en de wereld van de lagereschoolleerling het uitgangspunt vormen. Niet alleen het niveau, maar ook de concrete inhoud waarop de kinderen reflecteren, zullen dus anders en/of minder complex zijn dan in de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de toevoeging 'bij de eindtermen Nederlands': de vaardigheidseisen zijn verschillend voor het lagere schoolkind en de leerling van de 1<sup>ste</sup> graad secundair onderwijs.

Naast de cyclische elementen worden er op elk volgend onderwijsniveau nieuwe elementen toegevoegd die op hun beurt deel gaan uitmaken van wat in hogere jaren verbreed en verdiept wordt.

Taalbeschouwingsonderwijs heeft twee grote functies: het ondersteunt de taalverwerving bij Nederlands en bij vreemde talen, en het draagt bij aan algemeen culturele en intellectuele vorming.

Taalbeschouwing heeft in de eerste plaats een ondersteunende functie bij de ontwikkeling van taalvaardigheid in het Nederlands. Inzicht in allerlei taalverschijnselen en gerichte reflectie over eigen en andermans taalgebruik (over hoe je een taalkaak uitvoert, en over wat en hoe iemand zegt of schrijft) versterkt je taalvaardigheid en doet ze aan niveau winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van ontwikkeling waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn.

De ondersteuning van de taalverwerving Nederlands is niet beperkt tot het leergebied Nederlands op zich. Nederlands is de instructietaal voor de andere leergebieden (behalve voor Frans) en de taal voor communicatie op school en in de omgeving. Nederlands is niet enkel doel, het is ook middel. Dat blijkt ook uit vaardigheidseindtermen zoals:

- Luisteren, 1.5: De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen bij een uiteenzetting of instructie van de leerkracht.
- Spreken, 2.8: De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) het gepaste taalregister hanteren als ze een instructie geven zodat iemand die vertrouwd is met de situatie, ze kan uitvoeren.
- Lezen, 3.2: De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek.
- Schrijven, 4.6: De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhoud.

Taalbeschouwing behoort tot de eindtermen Nederlands, maar de natuurlijke situaties waarin het de kinderen ondersteunt om over taal en taalgebruik te reflecteren, reiken verder dan het eigen leergebied. De vaardigheidseindtermen bieden de garantie dat de taalbeschouwing de taalontwikkeling ondersteunt waar dat nodig is én met het oog op doelgerichte communicatie.

Illustratie

<b>lager onderwijs</b>	<b>1ste graad secundair onderwijs</b>
<p><b>taalgebruik</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen <u>in voor hen</u> relevante en concrete taalgebruikssituaties <u>en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands</u> reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, situatie.</p>	<p><b>taalgebruik</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen <u>in een ruim gamma</u> van voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie: zender, ontvanger, boodschap, bedoeling, <u>effect</u>, situatie, <u>kanaal</u>.</p>
<p>Voorbeeld</p>	<p>Voorbeeld</p>
<p>Leerlingen schrijven of lezen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een briefje naar een vakantie vriendje, de burgemeester, of een nieuwjaarsbrief;</li> <li>▪ een uitnodiging voor een verjaardagfeestje;</li> <li>▪ een verslagje voor het klasdagboek, voor de schoolkrant;</li> </ul> <p>en ze reflecteren daarbij over wie schrijft, wie leest, over de aard van de boodschap, over de bedoeling en de situatie.</p>	<p>Leerlingen schrijven of lezen eveneens briefjes, uitnodigingen verslagjes zoals in het lager onderwijs, maar ook met verder van hen af staande zenders of ontvangers, en in andere situaties. Ze reflecteren over dezelfde factoren als in het lager onderwijs, en bovendien ook over het effect van de tekst (het wat en het hoe) en over de impact van het gebruikte schriftelijke kanaal (bv. briefpost, e-mail, tijdschrift).</p>

Daarbij aansluitend heeft taalbeschouwing ook een ondersteunende functie bij het verwerven van de moderne vreemde talen.

Illustratie

<b>lager onderwijs</b>	<b>1ste graad secundair onderwijs</b>
<p><b>taalsysteem</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [...] woorden [...]</li> </ul> <p>Voorbeeld</p> <p>In het Frans is het nuttig te kunnen onderscheiden tussen <i>le/la, un/une</i> en <i>il/elle</i>. Ook bij de bijvoeglijke naamwoorden zijn de begrippen mannelijk en vrouwelijk van belang.</p> <p>Dat wordt bij Nederlands ondersteund doordat de leerlingen met de begrippen en termen <i>mannelijk, vrouwelijk</i> en <i>onzijdig</i> geconfronteerd worden bij het gebruik van het woordenboek, of wanneer ze nadenken over het gebruik van verwijzende woorden zoals <i>hij, zij, het, die/dat (iemand die/dat?)</i>.</p>	<p><b>taalsysteem</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [...] woorden [...]</li> </ul> <p>Voorbeeld</p> <p>Deze kennis uit het lager onderwijs komt terug in het secundair, en wordt verder uitgebreid naar persoonlijke, bezittelijke, aanwijzende en vragende voornaamwoorden.</p> <p>Deze kennis is nuttig om in het Frans bewust te onderscheiden tussen mannelijke en vrouwelijke vormen van voornaamwoorden: <i>il/elle, mon/ma, ce/cette, quel/quelle</i>.</p>

Verder heeft taalbeschouwing ook een algemeen culturele functie: exploratie van taal en taalgebruik en daardoor van de mens als individu en als lid van allerlei groepen. Daarbij leren kinderen met enige afstand, dat is dus met enige abstrahering, te kijken naar concrete taalphenomenen. In die zin draagt taalbeschouwing bij aan algemeen-culturele kennis en aan interculturele oriëntatie. Overigens heeft taalbeschouwing ter ondersteuning van de taalvaardigheidsontwikkeling vaak ook een zekere algemeen culturele functie.

Illustratie

<b>lager onderwijs</b>	<b>1ste graad secundair onderwijs</b>
<p><b>taalgebruik</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties <u>op hun niveau</u> reflecteren op:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ het gebruik van in <u>hun omgeving</u> voorkomende talen;</li> </ul> <p>én</p> <p><b>taalsysteem</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante</p>	<p><b>taalgebruik</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen <u>in</u> voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties reflecteren op:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in <u>onze samenleving</u> voorkomende talen;</li> <li>▪ hun taalhandelingen, zoals [...] verzoeken [...];</li> </ul> <p>én</p> <p><b>taalsysteem</b> Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in</p>

<p>en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau <u>bij de eindtermen Nederlands</u> reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [...] woorden [...]</li> </ul> <p>Voorbeeld</p> <p>Leerlingen komen tot het inzicht dat een reus weliswaar groter is dan een kabouter, maar dat het woord <i>reus</i> niettemin korter is dan het woord <i>kabouter</i>. Of dat een boom in het Nederlands en het Frans hetzelfde ding in de werkelijkheid zijn maar dat beide talen daar niettemin een heel verschillende klankvorm, <i>boom</i> en <i>arbre</i>, aan koppelen.</p>	<p>voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [...] woorden, zinnen [...]</li> </ul> <p>Voorbeeld</p> <p>Leerlingen verbreden deze inzichten. Ze kijken naar voorbeelden in nog andere talen die in onze samenleving aanwezig zijn. En ze verbreden én verdiepen die inzichten door niet alleen naar woorden te kijken, maar door ook te ontdekken dat je hetzelfde kunt zeggen, bijvoorbeeld een bepaald verzoek (een taalhandeling), met behulp van verschillende taalvormen (woorden, constructies en formuleringen)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in het Nederlands: doe asjeblief het raam toe, wil je het raam toedoen;</li> <li>▪ in andere talen: voudriez-vous fermer la fenêtre, would you please close the window (en eventueel corresponderende formuleringen in nog andere talen). Ook krijgen ze oog voor het feit dat verschillen in de formuleringen iets zeggen over de relatie tussen spreker en toegesprokene.</li> </ul> <p>Het verbrede en verdiepte inzicht houdt in dat leerlingen nu met een ietwat hogere abstractiegraad, zij het nog altijd tamelijk concreet, inzien dat vorm en betekenis in talen los (willekeurig) met elkaar gekoppeld zijn. Zo'n inzicht kan in de latere jaren van sommige onderwijsvormen verder verdiept worden.</p>
--	--

#### 1.2.4 (Inter)culturele gerichtheid

Van een heel andere orde zijn de (inter)culturele aspecten die met taal samengaan. Deze aspecten worden als noodzakelijk gezien voor iedereen die in het kader van de basisvorming een moderne vreemde taal leert, nl. om zo gevoelig te worden voor interculturele overeenkomsten en verschillen. Voor het uitvoeren van een taaltaak voor Frans of Engels - zo wordt terecht gesteld - is het vaak ook noodzakelijk te beschikken over een zekere kennis van de (socio)culturele aspecten van de betrokken talige wereld. Het gaat bijvoorbeeld ook over het gebruik van de vous-vorm in het Frans. Attitudes, kennis en vaardigheden, alle drie komen ze daarbij aan bod.

De talige dimensie van (inter)culturaliteit wordt echter niet enkel verworven via de moderne vreemde talen. Het bewustzijn ervan, de openheid ervoor, het herkennen ervan, begint al

voor de effectieve vreemdetaalverwerving en loopt niet samen met vakgrenzen. Overal waar taal aan de orde is speelt het een rol, zowel binnen één taal als tussen talen. En dus is het ook een belangrijk gegeven voor het leergebied Nederlands. Zeker in deze tijd waarin het aantal leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands en bijgevolg ook met een andere 'cultuur', een aanzienlijk deel van onze schoolbevolking uitmaakt. Zeker in het lager onderwijs waar de vreemdetaalverwerving pas start.

Deze component mag niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor een cultuur ervaren worden. Het is belangrijker dat de leerlingen inzicht krijgen in de werking van culturen. Daarom dienen leerlingen inzicht te krijgen in hun eigen referentiekader: de algemene samenhang van alle factoren die voor hen, op een zeker ogenblik in hun ontwikkeling, de psychische werkelijkheid vormen. Hierbij kunnen diverse aspecten aan bod komen zoals waardepatronen, tijdsbeleving, sociale structuren, onderwijs, aspecten van het dagelijks leven, kunst enz. Op die manier zal in principe ook een grotere openheid ten opzichte van culturele diversiteit ontstaan. Deze component - openheid voor en gerichtheid op interculturele communicatie - is geformuleerd in een afzonderlijke eindterm. Als zodanig gaat het niet enkel om cultuur met de grote C maar ook om fenomenen uit het dagelijks leven en populaire culturele producten. Cultuur wordt in de volle breedte beschouwd: cultuur omvat de hele waaier van onderscheiden spirituele, materiële, intellectuele en emotionele uitdrukkingen die een gemeenschap of een sociale groep karakteriseren. Onder cultureel erfgoed begrijpen we dan ook alle materiële en immateriële uitingen en sporen van menselijke handelingen uit het verleden en het heden waar we als individu of als samenleving in het heden bewust of onbewust een waarde aan hechten en die we bewaren voor de toekomst.

### 1.2.5 Attitudes

Behalve taalvaardigheid en taalbeschouwing wil men door taalonderwijs ook houdingen of **attitudes** ontwikkelen. Voor een goede persoonlijke ontwikkeling en om behoorlijk te functioneren in de maatschappij hebben mensen inderdaad bepaalde attitudes nodig. Voorbeelden daarvan zijn: bereid zijn om naar anderen te luisteren, voor de eigen mening uitkomen en zin hebben in lezen.

## 1.3 De eindtermen taal en de beschrijvingscriteria

Het taalgebruik is het algemene uitgangspunt voor de formulering van eindtermen Nederlands. De situatie waarin het kind zich kan bevinden en de taken die het daarin moet kunnen vervullen, zijn daarbij essentiële gegevens. Om beide gegevens te beschrijven, werd gekozen voor **teksttypes die van betekenis zijn voor de kinderen**. Voorbeelden daarvan zijn brieven, verhalen, uitnodigingen, toetsvragen en instructies. Het gaat erom dat kinderen zich de situaties moeten kunnen voorstellen waarin ze met die bepaalde tekst worden geconfronteerd. Bovendien moet men redelijkerwijze kunnen verwachten dat ze met de informatie in die tekst kunnen omgaan.

**Tekst verwijst in dit verband naar elke boodschap, mondeling of schriftelijk, die door het kind geproduceerd of verwerkt moet worden, bijvoorbeeld de inhoud van een brief, een mondelinge instructie, een telefoongesprek, ...**

**Met informatie worden alle inhouden bedoeld, die door middel van taal kunnen worden uitgedrukt (meningen, gedachten, gevoelens, ...).**

Om te beschrijven wat kinderen op een bepaald niveau nu precies moeten kunnen doen met taal worden met betrekking tot de moeilijkheid van teksten twee criteria gebruikt:

- het publiek

- het verwerkingsniveau

***criterium: publiek***

Men gaat ervan uit dat elke tekst, in de betekenis die hierboven werd aangegeven, voor een bepaald publiek bedoeld is. Een kleuterboek is geschreven voor kinderen binnen een bepaalde leeftijdscategorie, een vraag wordt gericht tot een bepaald persoon. Men gaat er ook van uit dat de moeilijkheid van teksten van dezelfde soort groter wordt naarmate diegenen voor wie zij bedoeld zijn (publiek), verder van het kind af staan. Dat heeft enerzijds te maken met de mate waarin het kind het publiek kent, en anderzijds met het leeftijdsverschil. Zo komen we tot de volgende ordening van teksten, van gemakkelijker naar moeilijker.

Tekst bedoeld voor:

- mezelf
- bekende leeftijdgenoten
- onbekende leeftijdgenoten
- bekende volwassenen
- onbekend publiek

Een tekst voor een onbekend publiek is volgens dit criterium moeilijker dan een tekst van dezelfde soort voor bekende leeftijdgenoten. Dat betekent dan ook dat kinderen die in staat zijn een bepaalde tekst te verwerken of te produceren voor een 'onbekend publiek', dat ook zullen kunnen voor 'bekende leeftijdgenoten'. Men mag ervan uitgaan dat kinderen die bijvoorbeeld een brief moeten kunnen schrijven aan een bekende volwassene, ook een brief aan een klasgenoot kunnen schrijven. In de lijst werd enkel het als eindterm hoogst bereikbare publieksniveau opgenomen. De onderliggende niveaus worden als beheerst verondersteld.

Een soort teksten waarmee kinderen geconfronteerd worden, maar waarvoor eigenlijk geen publiek aan te wijzen valt, zijn teksten waarin het kind tot **zelfexpressie** komt. Expressief met taal bezig zijn betekent in taal uiting geven aan gevoelens, verwachtingen, emoties, enz. Het doel van deze vorm van taalgebruik is het taalgebruik zelf en niet zozeer hoe het publiek dit taalgebruik verwerkt. Sterker nog, bij dit expressieve taalgebruik wordt met geen publiek rekening gehouden. Dit betekent dat zelfexpressie in taal **veeleer een kwestie van attitude is dan een kwestie van vaardigheid die op een bepaald niveau kan worden toegepast**.

Het is heel belangrijk dat kinderen ertoe worden aangezet om taal als expressiemiddel te ontdekken. Uitgangspunt is echter dat men geen uitspraken kan doen over **het niveau** van taalvaardigheid waarop expressie plaats moet vinden. Daarom werd geoordeeld dat deze specifieke invulling van expressie het best tot uiting komt in de attitudinale eindtermen.

Voor alle duidelijkheid dient gezegd dat 'expressie' in vormen als expressief spreken en expressief voorlezen van een andere aard is dan wat in het kader van de geformuleerde eindtermen wordt bedoeld met expressief taalgebruik. Expressief spreken en lezen zijn duidelijk gericht op een publiek. Het gaat om varianten binnen **communicatief** taalgebruik.

***criterium: verwerkingsniveau***

Om te beschrijven wat kinderen op een bepaald niveau precies moeten kunnen doen met taal blijkt nog een tweede beperkend criterium nodig. Een kind kan bijvoorbeeld op elk moment in zijn schoolloopbaan 'een instructie' geven die bedoeld is voor 'leeftijdgenoten'. Nochtans zijn de eisen die aan een dergelijke instructie gesteld worden erg verschillend voor een zesjarige en een elfjarige. Om dit verschil aan te geven, werd als tweede criterium het

verwerkingsniveau gehanteerd. Dat is het niveau waarop de leerlingen talige inhouds moeten verwerken om de gestelde taalkaak goed uit te voeren.

Bij alle teksttypes in de eindtermen wordt niet enkel het beoogde publiek, maar ook het verwerkingsniveau omschreven. Men vindt die aanduidingen in de eindtermenlijst, telkens voorafgaand aan de eindtermen waarvoor ze gelden. We onderscheiden vier grove categorieën van verwerking:

- *kopiërend*: vrij letterlijk weergeven van informatie;
- *beschrijvend*: de informatie zoals die in teksten is opgebouwd in grote lijnen achterhalen;
- *structurerend*: de informatie zoals die in teksten voorkomt op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen;
- *beoordelend*: de informatie op een persoonlijke wijze ordenen en die op basis van hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen beoordelen.

In de lijst van eindtermen werd enkel het als eindterm hoogst bereikbare verwerkingsniveau opgenomen.

## **2 Domeinen**

De eindtermen Nederlands zijn geordend in zeven domeinen. In navolging van de gangbare praktijk zijn de eerste vier domeinen de vier vaardigheden: luisteren, spreken, lezen en schrijven. Om de eindtermen voor luisteren, spreken, lezen en schrijven te realiseren moeten kinderen adequate strategieën kunnen hanteren. De eindtermen met betrekking tot deze ondersteunende strategieën worden apart vermeld in een vijfde domein. Om uiting te geven aan het belang van nadenken over taal en over taalgebruik wordt taalbeschouwing als zesde domein onderscheiden. Tot slot wordt de (inter)culturele gerichtheid opgenomen die op alle voorgaande eindtermen slaat.

Samengevat betekent dit dat de eindtermen Nederlands geordend worden in de volgende domeinen:

- luisteren
- spreken
- lezen
- schrijven
- strategieën
- taalbeschouwing
- (inter)culturele gerichtheid

Merk op dat vele communicatieve situaties enkel op een min of meer kunstmatige wijze aan één van de domeinen kunnen worden toegewezen. Zo kan men in een gesprek luisteren en spreken moeilijk van elkaar scheiden. Zo kan men zich ook de vraag stellen of het vertellen over een boek nu een spreek- of een leesactiviteit is.

Brussel,

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Kris PEETERS

De Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming,

Frank VANDENBROUCKE