

ingediend op **313** (2024-2025) – Nr. 1
5 mei 2025 (2024-2025)

Voorstel van decreet

van Koen Daniëls, Hannelore Goeman,
Loes Vandromme, Griet Vanryckegem,
Tom Seurs, Gianna Werbrouck en Peter Van Rompuy

tot wijziging van het decreet basisonderwijs
van 25 februari 1997

TOELICHTING

I ALGEMENE TOELICHTING**A. Situering en probleemstelling****Regeerakkoord**

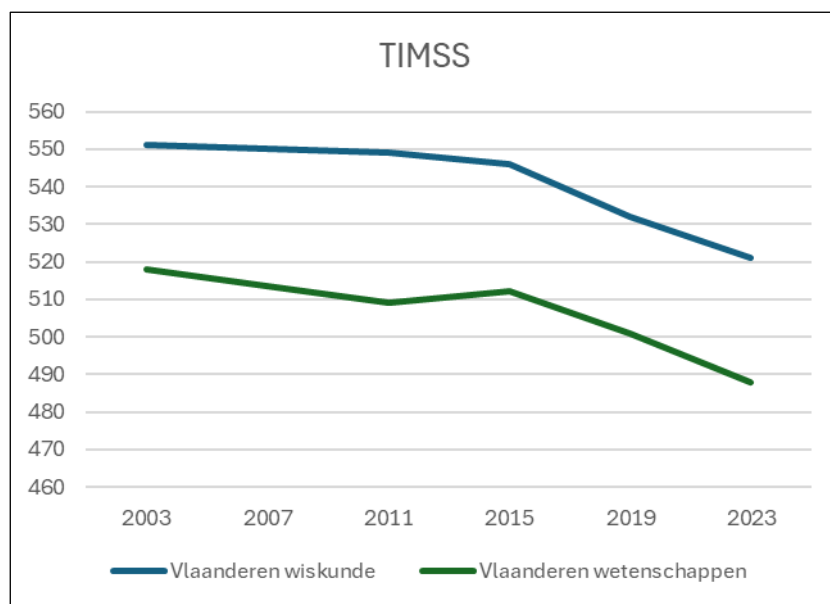
In het Vlaamse regeerakkoord 2024-2029 (*Parl.St.* VI.Parl. 2024-25, nr. 31/1, blz. 147) is de volgende ambitie opgenomen: "In het basisonderwijs focussen we opnieuw op de kern: een kennisrijk curriculum, met veel aandacht voor kennis van het Nederlands en wiskunde, persoonsvormende en socialiserende vaardigheden.

In het kleuteronderwijs worden om een kennisrijk curriculum te bereiken minimumdoelen geformuleerd voor woordenschat en luistervaardigheden en zullen er na te streven minimumdoelen gelden voor spreekvaardigheden en aanvankelijke lees- en schrijfvaardigheden. Bij de ontwikkeling van de nieuwe minimumdoelen lager onderwijs leggen we de focus op Nederlands en wiskunde in een kennisrijk curriculum met aandacht voor Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM).

Nederlands is de taal die leren mogelijk maakt. We gaan dan ook voor ambitieuze minimumdoelen Nederlands. De minimumdoelen Nederlands zijn daarbij in het basisonderwijs niet alleen te bereiken op populatieniveau, maar op individueel niveau. We bieden kinderen gelijke leerkansen."

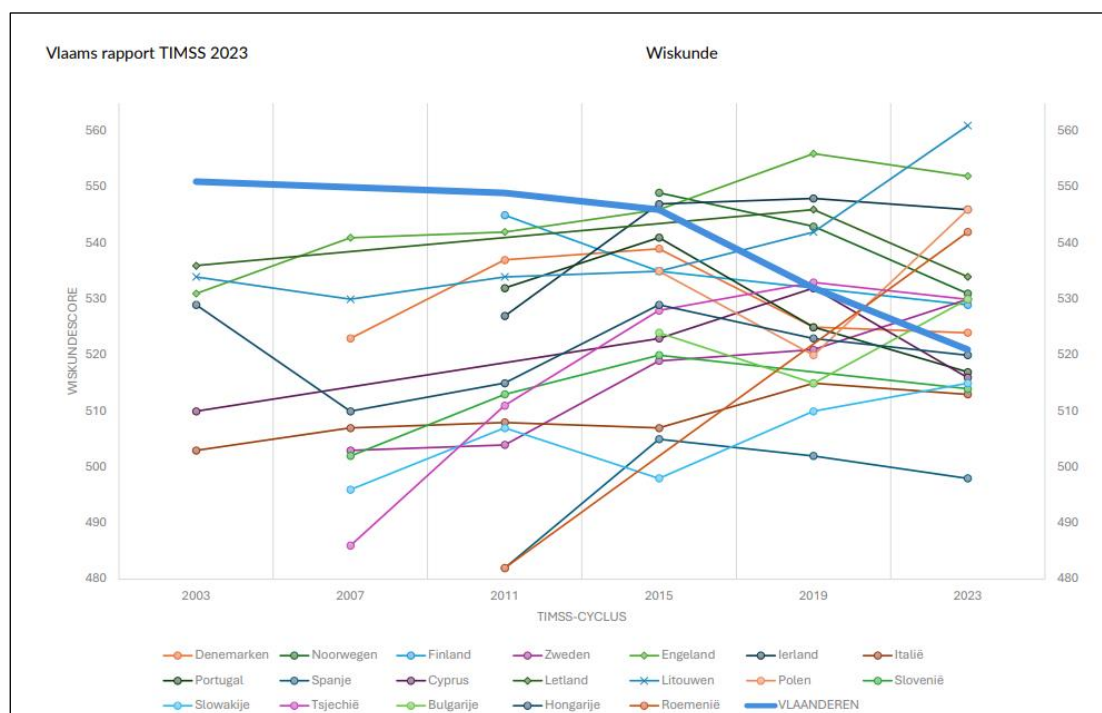
Internationale en Vlaamse peilingen

Uit de internationaal vergelijkende onderzoeken PIRLS (Denies et al., 2023) en TIMSS (Verhelst et al., 2024) blijkt dat het basisonderwijs geconfronteerd wordt met een sterk neerwaartse trend over verschillende jaren heen in de leeruitkomsten van de leerlingen in het vierde jaar van het lager onderwijs op het vlak van begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen. Vlaanderen is daarmee zelfs de sterkste daler. Met andere woorden: nergens anders gaan de prestaties voor begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen meting na meting sterker achteruit dan in Vlaanderen.



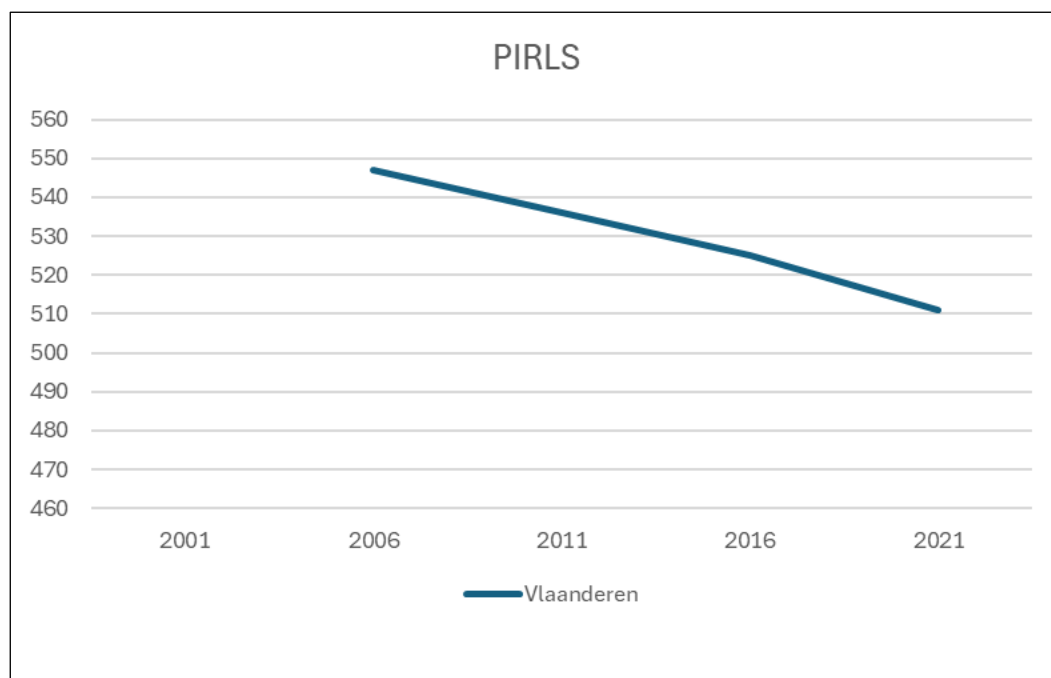
Figuur 1: De evolutie van de resultaten voor TIMSS in Vlaanderen (Verhelst et al., 2024).

De resultaten van de afgelopen twintig jaar vertonen een dalende trend. De leerlingen van het vierde jaar lager onderwijs die in 2023 aan TIMSS hebben deelgenomen, behaalden in vergelijking met TIMSS 2019 gemiddeld 11 punten minder voor wiskunde, en in vergelijking met 2015 zelfs 25 punten minder, wat een statistisch significante achteruitgang is.



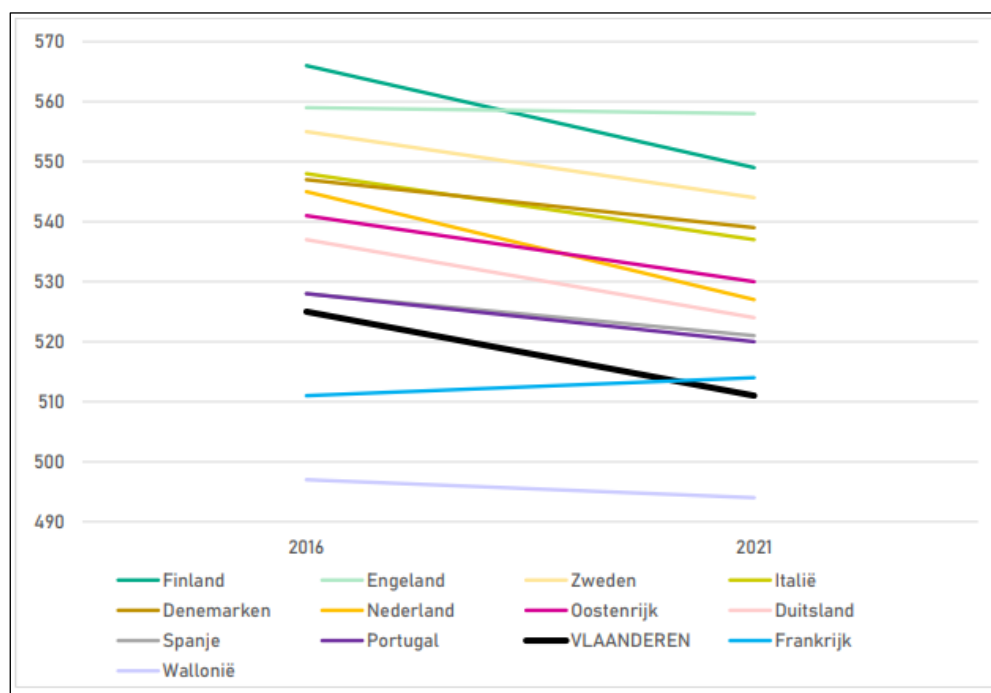
Figuur 2: Wiskundeprestatie in Vlaanderen in vergelijking met andere Europese onderwijs-systemen (Verhelst et al., 2024).

Voor wetenschappen was de gemiddelde Vlaamse prestatie in TIMSS 2023 met een score van 488 significant lager dan het internationale gemiddelde van 494 punten. Ook op dat domein ging Vlaanderen er significant op achteruit ten opzichte van de vorige metingen van 2019 (-13 punten) en 2015 (-24 punten).



Figuur 3: De evolutie van de resultaten voor PIRLS in Vlaanderen (Denies et al., 2023).

Nadat Vlaanderen bij PIRLS 2016 al de grootste daler was ten opzichte van 2006, gingen Vlaamse leerlingen in PIRLS 2021 verder sterk achteruit voor begrijpend lezen (figuur 3). Specifiek hebben Vlaamse leerlingen sinds 2016 een verdere leesachterstand opgebouwd van vier maanden. Ten opzichte van de meting in 2006 bedraagt de leesachterstand ondertussen al tien maanden. 6 procent van alle leerlingen haalt het laagste leesniveau niet. Dat is een verdubbeling ten opzichte van 2016 (3 procent) en een verzesvoudiging ten opzichte van 2006 (1 procent). In 2006 haalde nog bijna de helft (49 procent) een hoog leesniveau, in 2021 nog amper 29 procent. Vlaanderen behoort daarmee tot de drie sterkst dalende regio's en belandt zo onderaan bij de gemiddelde prestaties.



Figuur 4: De gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in 2016 en 2021 in de vergelijkingslanden (Denies et al., 2023).

Op basis van die gegevens mag het duidelijk zijn: Vlaanderen scoort steeds slechter voor rekenen en lezen. Vlaanderen heeft ooit tot de internationale top behoord, maar het internationale onderzoek toont aan dat de leerresultaten van Vlaamse leerlingen in vrije val zijn. Bovendien wordt vastgesteld dat leerlingen die het Nederlands onvoldoende beheersen, stelselmatig lager scoren in de internationale peilingen. Daarmee belemmert de huidige Vlaamse onderwijskwaliteit gelijke onderwijskansen van alle lerenden en opwaartse sociale mobiliteit van leerlingen uit kansengroepen.

De resultaten dwingen daarom tot actie. Maar Vlaanderen staat niet als enige voor de uitdaging van kentering van prestaties. De afgelopen jaren namen verschillende landen maatregelen om de leerprestaties te verbeteren door middel van een kwaliteitsvol doelenkader, bijvoorbeeld door een hernieuwde focus op kennis in het curriculum in onder andere Engeland en Noord-Ierland. Zo scoort Engeland voor wetenschappen en wiskunde in TIMSS 2023 significant hoger dan Vlaanderen en is het een van de hoogst scorende Europese landen. Ook in PIRLS 2021 scoren Engeland en Noord-Ierland bijzonder goed en significant beter dan Vlaanderen.

De bovenstaande vaststelling laat er geen twijfel over bestaan dat de focus in het doelenkader op Nederlands en wiskunde een absolute essentie is. In artikel 8, 1°, van het voorliggende voorstel van decreet zetten de indieners daarom de eerste stap naar kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs in Vlaanderen. Door in het curriculum te focussen op de kern, tillen ze de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs opnieuw naar een hoger niveau. Een coherent, kennisrijk curriculum met Nederlands en wiskunde in de kern garandeert gelijke onderwijskansen en gaat de achteruitgang van de leerprestaties tegen. Een sterke basis in die leergebieden versterkt de leerprestaties en is daarmee een bepalende factor voor succes in alle andere leergebieden en in de verdere schoolloopbaan. Tegelijkertijd is het van essentieel belang dat ook andere vakdisciplines duidelijk worden omschreven en ambitieuze doelen krijgen. Alleen als in alle vakgebieden systematisch kennis wordt opgebouwd en samenhang wordt gecreëerd, leren leerlingen betekenisvolle verbanden leggen en worden ze optimaal voorbereid op de uitdagingen van de toekomst.

Het belang van een vroege start

Alles begint met een sterk kleuteronderwijs

Niet alleen in het lager onderwijs, maar ook in het kleuteronderwijs staat de kennis en in het bijzonder de kennis van het Nederlands onder druk. In het voorliggende voorstel van decreet leggen de indieners daarom, naast de na te streven minimumdoelen, voor het eerst minimumdoelen vast voor Nederlands en wiskunde die in het kleuteronderwijs op populatieniveau bereikt moeten worden om een sterke start voor alle leerlingen mogelijk te maken.

In het kleuteronderwijs kan de KOALA-taalscreening een belangrijke indicatie geven van de beheersing van aspecten van het Nederlands. Die screening wordt sinds het schooljaar 2021-2022 in het gewoon basisonderwijs uitgevoerd bij elke kleuter van 5 jaar. Ze gaat na of de leerling het Nederlands voldoende beheerst door de luistervaardigheid te screenen en maakt het mogelijk om vast te stellen welke kleuters extra taalondersteuning nodig hebben. In het najaar van 2024 werd voor de vierde maal de KOALA-taalscreening afgenomen in scholen met gewoon kleuteronderwijs. De resultaten van die meest recente afname tonen een daling van 1,1 procentpunten aan van kleuters die het beoogde niveau van taalontwikkeling behalen op 5-jarige leeftijd. Dat betekent dat het aandeel kleuters dat extra ondersteuningsmaatregelen nodig heeft, toeneemt. In totaal scoorde 11,12 procent van de kleuters in de zogenaamde oranje zone: die kleuters hebben mogelijk extra ondersteuningsmaatregelen nodig. 4,42 procent van de kleuters scoorde in de rode zone, wat betekent dat ze intensieve extra ondersteuningsmaatregelen nodig

hebben. Dat is problematisch, omdat de basis van de kennis van het Nederlands vroeg in de ontwikkeling moet worden gelegd. Er zijn sterke verschillen tussen de regio's en het aantal leerlingen dat aantikt op het kenmerk 'thuis taal niet Nederlands'. In scholen in de regio Gent scoort maar 68 procent van de leerlingen in de groene zone. Het is belangrijk om maximaal in te zetten op de doelstellingen Nederlands bij elke leerling die start in het eerste leerjaar.

Uit diverse wetenschappelijke onderzoeken blijkt ook dat een gebrekkige onderwijskwaliteit op jonge leeftijd sociale ongelijkheid bestendigt en de leerprestaties en kansen op de arbeidsmarkt nadelig beïnvloedt. Het is daarom van groot belang om kinderen al op jonge leeftijd kleuteronderwijs van hoge kwaliteit aan te bieden (Taelman et al., 2024, OECD, 2025). Op die manier kan er worden ingezet op een sterke schoolstart voor alle kinderen en worden de gelijke onderwijskansen voor groepen kinderen uit een kansrijke en minder kansrijke thuisomgeving gestimuleerd (Leseman & Slot, 2020; Taggart et al., 2015). Die kwaliteit wordt mogelijk gemaakt en gestimuleerd met het kader voor sterke minimumdoelen dat wordt vastgelegd in artikel 8, 1°, van het voorliggende voorstel van decreet. Voor het eerst worden in het kleuteronderwijs op populatieniveau te bereiken minimumdoelen vastgelegd voor Nederlands (woordenschat en luistervaardigheden) en wiskunde (getallen) (zie artikel 8, 1°, van dit voorstel van decreet, dat artikel 44, §1, 4°, eerste lid, van het decreet basisonderwijs wijzigt). Dat is een essentiële basis voor kennisopbouw in de verdere onderwijsloopbaan voor alle leerlingen. Vooral voor de kleuters die het slechtst scoren op de KOALA-tests zijn te bereiken minimumdoelen belangrijk om succesvol het eerste leerjaar te kunnen aanvangen.

Kleuters die lager scoren op vlak van voorbereidende lees- en rekenvaardigheden en executieve functies behoren immers gemiddeld vaker tot gezinnen met een lage socio-economische status (SES), anderstalige gezinnen en gezinnen met een hogere frequentie aan leerstoornissen (Baeyens et al., 2018, DeFlorio & Beliakoff, 2015; Eadie et al., 2021 Melhuish et al., 2008). Inzetten op preventie kan een negatieve impact op de verdere schoolloopbaan vermijden (Eadie et al., 2021; Geudens et al., 2021, 2022; Hjetland et al., 2020; Hulme et al., 2020; Schindler et al., 2015; Pace et al., 2019; Slot & Leseman, 2019).

Ander onderzoek bevestigt dat interindividuele verschillen die al vóór de start van het formele onderwijs aanwezig zijn, de belangrijkste bron van ongelijkheid tussen kinderen vormen, veel meer dan verschillen die ontstaan in de loop van de schoolloopbaan (von Hippel, Workman & Downey, 2018). Zo laat onderzoek in Vlaanderen bijvoorbeeld zien dat kleuters uit gezinnen met een lage SES een achterstand hebben voor executieve functies, die verder toeneemt in de kleuterjaren (Kellens, Dieusaert, Spilt, Baeyens, 2023). Executieve functies zijn cognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het plannen, organiseren en uitvoeren van doelgerichte taken. Een voorbeeld daarvan is het vermogen van kinderen om hun impulsen te beheersen en eerst na te denken voor ze handelen. De groeiende achterstand in executieve functies vormt een belemmering voor de latere schoolse ontwikkeling van die kinderen en wordt dan ook gezien als een belangrijke verklaring voor de latere prestatiekloof tussen kinderen uit kansarme en kansrijke gezinnen in het middelbaar en hoger onderwijs (Fitzpatrick et al., 2014; Rhoades et al., 2011; Waters et al., 2021). Ook een taalachterstand wordt gezien als een belemmering voor het leren, wat mogelijk leidt tot onderpresteren later in de schoolloopbaan (Pace et al., 2019). De schoolse problemen die een flink aantal kinderen ondervinden in de loop van hun schoolloopbaan, hebben dus vaak hun wortels in moeilijkheden of achterstanden die zich al op kleuterleeftijd manifesteerden (onder meer Adlof et al., 2010; Hjetland et al., 2020). De vroege kinderjaren vormen dan ook een cruciaal venster om preventief actie te ondernemen en zo de kans te verkleinen dat kwetsbare kinderen op latere leeftijd schoolse problemen ontwikkelen en gaan onderpresteren (onder meer Chambers et al., 2016; Eadie et al., 2021; Hulme et al., 2020; Schindler et al., 2015; Swanson et al., 2011).

De afgelopen decennia werd er empirisch bewijs gevonden voor de cruciale rol die het kleuteronderwijs in de ontwikkeling kan spelen. Er werden in verschillende landen grootschalige longitudinale studies uitgevoerd om de voordelen van kleuterschoolprogramma's voor de ontwikkeling van kinderen te onderzoeken. Die studies tonen aan dat deelname aan universeel kleuteronderwijs voordelig kan zijn voor de ontwikkeling van kleuters en in het bijzonder voor kinderen uit gezinnen met een lage socio-economische status (SES), voor wie het langdurige positieve effecten kan genereren (Duncan et al., 2022). Steeds meer onderzoek richt zich op de langetermijneffecten van het kleuteronderwijs. Daarbij blijkt de kwaliteit van het genoten kleuteronderwijs een bepalende factor te zijn. Zo werd in de EPPE-studie (Effective Provision of Pre-School Education; Taggart et al., 2015) de ontwikkeling van jonge kinderen in het Verenigd Koninkrijk van 3 tot 16 jaar gevolgd. Bij de start van de lagere school stonden kinderen die naar een kleuterschool waren gegaan, verder in hun algemene ontwikkeling dan kinderen die thuis waren gebleven. Dat was vooral het geval als de kwaliteit van het genoten kleuteronderwijs gemiddeld tot bovengemiddeld goed was. Als de kwaliteit bovengemiddeld goed was, bleven die positieve effecten bovendien nog lang zichtbaar (Taggart et al., 2015). Kleuteronderwijs van slechte of gemiddelde kwaliteit daarentegen toonde nauwelijks positieve effecten op langere termijn.

De kwaliteit van het kleuteronderwijs is dus erg belangrijk. Zo laten studies zien dat het systematisch en cumulatief werken aan basiskennis een grote impact kan hebben op het versterken van leeruitkomsten. Dat wordt ondersteund door cognitief psychologisch onderzoek dat laat zien dat de opbouw van diepgaande kennisstructuren en de manier waarop ze zijn aangeboden, belangrijke fundamenten leggen voor diepgaand leren (Alexander et al., 1994; Ausubel, 1968; Kirschner & Hendrick, 2020; Shapiro, 2004). De bepalingen in het voorliggende voorstel van decreet geven erkenning aan het belang van die kwaliteit door de focus op de kern te leggen in een kader dat een systematische en cumulatieve opbouw van kennis garandeert. Artikel 8, 1°, van dit voorstel van decreet zet dus maximaal in op Nederlands en wiskunde, maar die leerstof zal ingebed worden in het kennisrijke curriculum, zoals ook in het regeerakkoord wordt vermeld. Het inzetten op een overkoepelend kennisrijk curriculum in de basisschool zou schoolteams op die manier ook kunnen helpen om onderwijsongelijkheid aan te pakken (Surma et al., 2025.; Vanhees et al., in prep.). Ook recent longitudinaal empirisch onderzoek (Grissmer et al., 2023; Hwang et al., 2023; Kim et al., 2023) suggereert dat basiskennis die van jongs af aan systematisch wordt opgebouwd – met behulp van een expliciet en specifiek curriculum en effectieve didactiek –, schoolteams kan helpen bij het versterken van leeruitkomsten en het aanpakken van onderwijsongelijkheid. Daarnaast wijzen ook andere internationale studies op het belang van een doorgaande lijn van kwalitatief hoogstaand kleuteronderwijs naar de daaropvolgende leerjaren met het oog op langdurige positieve effecten (Rosholm et al., 2020; Taggart et al., 2015).

In de Vlaamse Gemeenschap wordt er kleuteronderwijs georganiseerd voor alle kinderen van 2,5 tot 6 jaar, met een leerplicht vanaf 5 jaar. Ook vóór de start van de leerplicht gaat een bijzonder hoog percentage kleuters naar school. In het schooljaar 2021-2022 was 98,6 procent van de 3-jarigen en 98,8 procent van de 4-jarigen ingeschreven in het kleuteronderwijs. Dat percentage bleef stabiel in de tijd. Vlaanderen scoort daarmee een stuk hoger dan het Europese gemiddelde van 93 procent in 2021 en het OESO-gemiddelde van 87 procent in 2020 (omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming 2024-2029, p. 22). De Vlaamse onderwijscontext biedt dankzij die vroege start en de hoge aanwezigheidsgraad vanaf jonge leeftijd dan ook bijzondere mogelijkheden voor zulke overkoepelende initiatieven om gelijke onderwijskansen te stimuleren en de algemene kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Uit Vlaams en Nederlands onderzoek blijkt bovendien dat er al veel aandacht is voor emotionele kwaliteit, maar dat er nog heel wat kansen zijn om de onderwijskwaliteit bij kleuters te verbeteren (Algoet, 2016; Bodvin, 2024; Peleman et al., 2020; Slot & Leseman, 2019; Spilt et al., 2024).

Een sterk kleuteronderwijs biedt garanties voor een sterke instap in het lager onderwijs

Uit TIMSS 2023 (zie ook hoger) blijkt dat maar 7 procent van de leerlingen in Vlaanderen volgens hun ouders bij de start van de lagere school heel goede vaardigheden hadden op het gebied van geletterdheid (Nederlands) en rekenen. Het gaat daarbij om vaardigheden zoals letters herkennen en schrijven, woorden en zinnen lezen, tellen, en getallen herkennen en schrijven. 46 procent van de leerlingen had redelijk goede vaardigheden, terwijl 47 procent die vaardigheden niet goed beheerste. Leerlingen die de vaardigheden volgens hun ouders heel goed beheersten, behaalden aanzienlijk hogere scores voor wiskunde en wetenschappen in het vierde leerjaar dan leerlingen die de vaardigheden niet goed beheersten. Vlaanderen doet het op dat vlak minder goed in vergelijking met het Europese gemiddelde (Verhelst et al., 2024). Die internationale vaststellingen sluiten ook aan bij de vaststellingen op het terrein: 98 procent van de directies geeft aan dat minder dan 75 procent van de leerlingen de lagere school start met elementaire lees- en rekenvaardigheden. 22 procent van de directies geeft aan dat minder dan 25 procent van de leerlingen die vaardigheden heeft bij de start.

Een vergelijkbaar beeld wordt geschetst in het PIRLS-onderzoek van 2021 (zie ook hoger) (Denies et al., 2023). Aan de ouders werd gevraagd in welke mate hun kind bij de instap in het eerste leerjaar in staat was om letters te herkennen, om woorden, zinnen en verhalen te lezen, en om letters, de eigen naam en andere woorden te schrijven. Vlaanderen heeft in vergelijking met de andere landen een erg klein percentage kinderen dat volgens hun ouders heel goed voorschools geletterd was bij de aanvang van het eerste leerjaar. De groep kinderen die volgens hun ouders niet goed voorschools geletterd was, is dan weer erg groot. Vlaamse ouders blijken minder taalstimulerende activiteiten te ondernemen met hun jonge kinderen in vergelijking met ouders uit andere landen. Daarnaast werd aan de schoolleiders gevraagd hoeveel kinderen in hun school het eerste leerjaar starten met een basisgeletterdheid voor taal. Amper 17 procent van de leerlingen zit volgens de schoolleiders in een school waar minstens 75 procent van de leerlingen het eerste leerjaar start met een basisgeletterdheid voor taal. Het merendeel van de kinderen (56 procent) gaat naar een school waar minder dan 25 procent het eerste leerjaar start met een dergelijke basisgeletterdheid.

Sterke curricula bouwen op het belang van kennis

Inzetten op kennis vormt de kern van een goed onderwijssysteem. In het basisonderwijs is een sterk curriculum, opgebouwd via kennisrijke minimumdoelen, dat expliciet de opbouw en overdracht van kennis centraal stelt, van cruciaal belang om ervoor te zorgen dat iedere leerling over een goede en evenwaardige basis beschikt zodat de gelijke kansen voor een succesvolle start in het secundair onderwijs, een succesvolle schoolloopbaan en doorstroming naar het hoger onderwijs en kansen op de arbeidsmarkt gegarandeerd zijn. De grond voor een dergelijk curriculum wordt gelegd in de voorliggende artikelen met minimumdoelen die een minimum aan kennis, vaardigheden en attitudes vastleggen. Om de expliciete graduele, systematische en coherente opbouw van kennis te garanderen, worden die minimumdoelen vastgelegd op drie verschillende scharniermomenten, namelijk het einde van het kleuteronderwijs, het vierde jaar van het lager onderwijs en het einde van het basisonderwijs (zie artikel 8, 1°, van het voorliggende voorstel van decreet, dat artikel 44, §1, 1°, eerste lid, van het decreet basisonderwijs wijzigt). Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat kennis niet alleen essentieel is voor academische prestaties, maar ook de basis vormt voor verdere cognitieve ontwikkeling, maatschappelijke participatie en economische vooruitgang (Hirsch, 2016; Willingham, 2009).

Een gerichte keuze van ambitieuze minimumdoelen in het kleuter- en lager onderwijs zorgt voor een graduele, systematische en coherente opbouw van kennis. Dat is essentieel, want zonder een sterke kennisbasis kunnen leerlingen geen diepgaand begrip ontwikkelen van complexere concepten in latere leerjaren (Hirsch, 1987). Dat geldt bijvoorbeeld voor leesvaardigheid: onderzoek toont aan dat leerlingen die beschikken over een brede algemene kennis, beter scoren voor begrijpend lezen dan leeftijdsgenoten met minder kennis, zelfs als hun technische leesvaardigheid vergelijkbaar is (Willingham, 2009). Dat komt doordat tekstbegrip sterk afhankelijk is van achtergrondkennis over de wereld en niet louter van leesstrategieën. Een curriculum dat expliciet inzet op kennisverwerving, versterkt dus indirect ook taalvaardigheid en begrijpend lezen.

Wiskunde vereist een gestructureerde kennisopbouw. Studies wijzen uit dat leerlingen die een stevige basis hebben in getalbegrip en rekenvaardigheid, later veel vlotter meer abstracte wiskundige concepten aanleren (Geary, 2011). Een curriculum dat de opbouw van kennis goed structureert en systematisch aanbiedt, voorkomt leerachterstanden en zorgt ervoor dat leerlingen over de nodige voorkennis beschikken om nieuwe leerstof te begrijpen.

De keuze om met dit voorstel van decreet voor het kleuteronderwijs te bereiken minimumdoelen op populatieniveau vast te leggen voor Nederlands (woordenschat en luistervaardigheden) en wiskunde (getallen) (zie artikel 8, 1°, van het voorliggende voorstel van decreet, dat artikel 44, §1, 4°, eerste lid, van het decreet basisonderwijs wijzigt) is dan ook een grondvoorwaarde voor de verdere kennisopbouw. Met het oog op maximale leerkansen, niet alleen tijdens maar ook na het lager onderwijs, worden voor het einde van het basisonderwijs op individueel niveau te bereiken minimumdoelen vastgelegd voor Nederlands en wiskunde (zie artikel 8, 1°, van het voorliggende voorstel van decreet, dat artikel 44, §1, 4°, tweede lid, van het decreet basisonderwijs wijzigt).

Het belang van kennis gaat verder dan louter schoolse prestaties. Cognitief psycholoog Daniel Willingham (2009) stelt dat kennis zelf het denken vormt: kritisch denken of probleemoplossend vermogen kan niet bestaan zonder een stevige basis aan feiten en concepten. Het brein kan immers alleen redeneren over zaken waarover het kennis heeft. Dat betekent dat onderwijs niet te vroeg moet focussen op abstracte vaardigheden zoals 'leren leren' of 'zelfstandig onderzoek doen', maar in de eerste plaats moet zorgen voor een stevige kennisbasis. Pas als leerlingen voldoende kennis verworven hebben, kunnen ze die kennis toepassen en verbanden tussen feiten leggen. Onderzoek toont aan dat diep leren – waarbij kennis wordt geïntegreerd en toegepast – pas mogelijk is als een stevige basis van feitenkennis aanwezig is (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Een kennisgericht curriculum zorgt er bovendien voor dat alle leerlingen een brede culturele en wetenschappelijke bagage meekrijgen. Dat is cruciaal voor hun verdere ontwikkeling: kennis over literatuur, geschiedenis en wetenschap geeft hun de mogelijkheid om de wereld te begrijpen en hun plaats daarin te bepalen. Alle leergebieden dragen bij tot een uitbreiding van de woordenschat Nederlands van leerlingen, wat bijvoorbeeld het begrijpend lezen en schrijven ten goede komt. Ieder leergebied draagt dus bij aan de algemene vorming van leerlingen. Daarom is het van belang dat op basis van meerdere vakdisciplines heldere, kennisrijke doelen ontwikkeld worden. Door op vakdisciplines, waaronder leerpsychologie en gedragswetenschappen, gebaseerde minimumdoelen te ontwikkelen die door de schoolbesturen in leergebieden worden geïmplementeerd, wordt een stevige kennisbasis gelegd en krijgen leerlingen de handvatten voor een succesvolle schoolloopbaan en actieve participatie aan de samenleving.

Minimumdoelen die ondubbelzinnig terugkeren naar de kern en kennis expliciet centraal stellen, zijn ook een krachtig middel om ongelijkheid in het onderwijs te bestrijden. Kinderen uit gezinnen met een sterke onderwijs traditie hebben vaak al veel kennis en culturele bagage voor ze naar school gaan. Voor kinderen uit minder

kansrijke milieus is school de belangrijkste en soms enige plek waar ze toegang tot die kennis krijgen (Hirsch, 2006). Met de expliciete focus op kwaliteitsvolle minimumdoelen voor Nederlands en wiskunde maakt het voorliggende voorstel van decreet de keuze om terug te keren naar die kern: de basisvaardigheden (zie artikel 8, 1°, van het voorliggende voorstel van decreet, dat artikel 44, §1, 4°, van het decreet basisonderwijs wijzigt).

Onderzoek in de Verenigde Staten toont aan dat doelen en curricula die expliciet inzetten op kennisopbouw, zoals het Core Knowledge Curriculum, leerachterstanden helpen verkleinen en alle leerlingen een stevige basis meegeven, ongeacht hun socio-economische achtergrond (Hirsch, 2016). Dat bevestigt dat een focus op kennis in het basisonderwijs een van de meest effectieve strategieën is om sociale mobiliteit te bevorderen en kansenongelijkheid te verminderen.

Kennis is niet alleen een individueel voordeel, maar ook een maatschappelijke noodzaak. Burgerschapsonderwijs, bijvoorbeeld, moet meer zijn dan een abstracte vorming in actieve participatie. Leerlingen moeten een goed begrip hebben van de geschiedenis, politieke structuren en fundamentele democratische principes om kritisch en goed geïnformeerd te kunnen deelnemen aan de samenleving (Lemmens, 2018). Een curriculum dat inzet op die kennis, zorgt ervoor dat leerlingen niet alleen basale vaardigheden ontwikkelen, maar ook begrijpen waar onze samenleving vandaan komt en hoe ze functioneert.

Kennis is de basis voor de ontwikkeling van nieuwe, ambitieuze minimumdoelen

Het belang van sterke minimumdoelen, gestoeld op kennis, in zowel het kleuter- als lager onderwijs mag duidelijk zijn. Ook de ambitie die met de doelen wordt nagestreefd, moet duidelijk zijn. Daarom wijzigt dit voorstel van decreet diverse bepalingen in het decreet basisonderwijs die deze ambitie helder stellen. Het gaat om minimumdoelen: een minimale vereiste van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes voor iedere leerling. De terminologie wordt dan ook helder gesteld in het voorstel van decreet: minimumdoelen leggen vast wat we minstens van leerlingen verwachten (artikel 2 tot en met 7, 9 tot en met 11, en 13 tot en met 18). De minimumdoelen zetten maximaal in op kennis van het Nederlands en wiskunde met het oog op een sterke basis voor elke leerling. Kennis vormt immers niet alleen het fundament voor verdere leerontwikkeling, maar is ook cruciaal voor cognitieve groei, gelijke onderwijskansen en maatschappelijke betrokkenheid.

Een curriculum dat systematisch kennis opbouwt en inzet op het belang van het aanleren van Nederlands, biedt leerlingen de nodige tools om succesvol te zijn in hun verdere schoolcarrière en in het leven. De wijzigingen van artikel 44 van het decreet basisonderwijs in het voorliggende voorstel van decreet (artikel 8, 1° en 3°) maken een dergelijk curriculum mogelijk, met als doel aan iedere leerling maximale leerwinst en leerkansen te geven.

De noodzaak van een wetenschappelijk onderbouwd doelenkader

De procedure uit 2018 voor het ontwikkelen van minimumdoelen voorzag in een vertegenwoordiging van de verschillende stakeholders: wetenschappelijk experts, leraren en onderwijsverstrekkers. De bedoeling was om tijdens het ontwikkelproces op zoek te gaan naar een consensus. Door de verdeling in de ontwikkelcommissies zetelden de verschillende stakeholders niet alleen als vakexpert, maar eventueel ook als belangenbehartiger van de organisatie die ze vertegenwoordigen. De installatie van een valideringscommissie naast ontwikkelcommissies moest ook bijdragen aan kwaliteitsvolle onderwijsdoelen die in consensus ontwikkeld en gevalideerd werden. Elke commissie had daarbij zijn eigen onderscheiden rol: de ene groep ontwikkelde, en de andere groep valideerde en bewaakte het geheel.

In 2022 is gebleken dat die procedure geen garantie biedt voor het vinden van een consensus binnen en tussen de commissies. De rechtstreekse betrokkenheid van de verschillende stakeholders in de ontwikkelcommissies heeft niet kunnen verhinderen dat bepaalde belanghebbenden juridische stappen hebben ondernomen. Dat heeft er uiteindelijk toe geleid dat het Grondwettelijk Hof is overgegaan tot de vernietiging van de eindtermen voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs (arrest nr. 82/2022 van 16 juni 2022).

De huidige procedure voor het ontwikkelen van minimumdoelen, die is omschreven in artikel 44, §3, van het decreet basisonderwijs, is bovendien een tijdsintensief proces door de opeenvolgende werking van commissies. De urgentie, die onder meer blijkt uit de eerder omschreven onderzoeken, dwingt tot ingrijpen met een efficiënte procedure voor de ontwikkeling van kwaliteitsvolle minimumdoelen.

Daarom is geopteerd voor een ander ontwikkelmodel, waarbij het ontwikkelproces zelf in handen komt van een commissie van onafhankelijke experten. Die experten nemen deel ten persoonlijke titel en zetelen niet vanuit een bepaalde belangenbehartiging, maar vanuit hun inhoudelijke (vak)expertise. Zowel internationale als Vlaamse experten kunnen deel uitmaken van zo'n commissie. Omdat ze louter inhoudelijk discussiëren over vakgerichte minimumdoelen, kunnen ze binnen een beperkter tijdsbestek tot een gedragen voorstel van minimumdoelen komen. Dat voorstel wordt vervolgens voor formeel advies voorgelegd aan de daartoe bevoegde strategische adviesraden – vandaag zijn dat de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) en de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) – en de onderwijsverstrekkers. Op die manier wordt het idee van een consensusvoorstel tijdens de ontwikkeling verlaten, waardoor de ontwikkeling sneller kan gaan en de inhoudelijke discussie centraal staat.

De minimumdoelen worden, na advies van de daartoe bevoegde strategische adviesraden en de onderwijsverstrekkers, in een voorstel of ontwerp van decreet voorgelegd aan het Vlaams Parlement.

Door de gecoördineerde aanpak kan de expertencommissie ook inschatten in welke mate het geheel van de ontwikkelde doelen realiseerbaar is binnen de beschikbare onderwijstijd en in welke mate die doelen de onderwijsverstrekkers nog voldoende ruimte laten voor het organiseren van onderwijs naar eigen inzicht. In de huidige procedure voor het ontwikkelen van de eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs was dat een aandachtspunt. Over het secundair onderwijs formuleerde het Grondwettelijk Hof al het volgende oordeel (arrest nr. 82/2022 van 16 juni 2022): "B.20.5. Uit het voorgaande blijkt dat de verschillende ontwikkelcommissies, los van elkaar, eindtermen en specifieke eindtermen hebben ontwikkeld binnen de aan hen toegewezen sleutelcompetenties of wetenschapsdomeinen, en dat de valideringscommissie de decretale taak had om de coherentie, de consistentie en de evalueerbaarheid van het geheel van de door alle ontwikkelcommissies ontwikkelde onderwijsdoelen te bewaken. Het behoorde daarbij noch tot de taak van de ontwikkelcommissies, noch tot die van de valideringscommissie om na te gaan in welke mate het geheel van de ontwikkelde doelen realiseerbaar zou zijn binnen de beschikbare onderwijstijd en in welke mate die doelen de onderwijsverstrekkers nog voldoende ruimte zouden laten voor het inrichten van onderwijs naar eigen inzicht."

De nieuwe ontwikkelingsprocedure voorziet bovendien in een regelmatige evaluatie- en bijstellingsprocedure, zodat de minimumdoelen gelijke tred blijven houden met de uitdagingen in het onderwijs, en met internationale ontwikkelingen en nieuwe wetenschappelijke inzichten. Daarover wordt minstens om de vijf jaar gerapporteerd aan het Vlaams Parlement en zo nodig wordt een nieuwe ontwikkelingsprocedure opgestart. Daarnaast wordt om de drie jaar een representatieve, wetenschappelijke en gestandaardiseerde evaluatie van de te bereiken minimumdoelen voor het kleuteronderwijs opgesteld volgens de onderzoeksprotocollen voor internationale peilingen zoals TIMSS, PIRLS en IELS.

De nieuwe ontwikkelingsprocedure heeft geen impact op de mogelijkheid voor een schoolbestuur om, zo nodig, een aanvraag tot gelijkwaardigheid in te dienen door vervangende minimumdoelen voor te stellen. Dat veronderstelt wel dat precies wordt aangegeven waarom de vastgestelde minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of waarom ze er niet verzoenbaar mee zijn. Alleen voor op individueel niveau te bereiken minimumdoelen kan geen gelijkwaardigheid worden aangevraagd.

B. Inhoud

Met het voorliggende voorstel van decreet wordt een nieuw kader voor minimumdoelen geformuleerd en wordt de aanstelling door de Vlaamse Regering van experts voor de ontwikkeling van een set minimumdoelen mogelijk gemaakt, met het oog op een kennisrijk curriculum in het basisonderwijs.

Naar nieuwe minimumdoelen voor het kleuteronderwijs, het vierde jaar lager onderwijs en het einde van de basisschool

De beleidsnota Onderwijs en Vorming 2024-2029 bevat de invoering van 'te bereiken minimumdoelen' en 'na te streven minimumdoelen'. Die minimumdoelen worden geformuleerd voor drie scharniermomenten in de schoolloopbaan van de basisschool: het einde van het kleuteronderwijs, en van het vierde en het zesde jaar van het lager onderwijs. De minimumdoelen worden geformuleerd met het oog op het realiseren van een kennisrijk curriculum.

Een kwaliteitsvolle set minimumdoelen in het basisonderwijs moet tot aantoonbare en meetbare leerwinst leiden, en moet coherentie en structuur bieden. Het moet basiskennis verschaffen voor persoonlijke ontwikkeling, vervolgonderwijs en zelfredzaamheid in de samenleving, en moet ondersteuning bieden voor de controle op de Vlaamse onderwijskwaliteit, de kwaliteit per school en de leerwinst op individueel niveau. Daarnaast moeten kwaliteitsvolle minimumdoelen kansengelijkheid faciliteren voor leerlingen van diverse achtergronden. Om te komen tot een kennisrijk curriculum is het nodig dat minimumdoelen worden ontwikkeld met een focus op diepgaande, systematische en gestructureerde kennis en op verticale en horizontale coherentie.

Om tot maximale leerwinst te komen is het bovendien van belang om op verschillende momenten in de schoolloopbaan vast te leggen wat noodzakelijk is voor een verdere systematische en cumulatieve opbouw van kennis (zie artikel 8, 1°). Uit het TIMSS-onderzoek (zie ook hoger) bleek namelijk niet alleen dat de wiskunde-prestaties er sterk op achteruitgaan. De resultaten tonen ook aan dat veel leerlingen bepaalde leerstofonderdelen pas laat in het basisonderwijs aangeboden krijgen. De opsplitsing van minimumdoelen en het formuleren van minimumdoelen voor het vierde jaar komt daaraan tegemoet door ervoor te zorgen dat kennis en vaardigheden geleidelijk worden opgebouwd, zodat het leerproces niet alleen als een eindpunt wordt beschouwd, maar als een doorlopende ontwikkeling. De drie scharniermomenten maken het mogelijk om de vooruitgang van leerlingen nauwgezet te volgen en tijdig in te grijpen in het leerproces. Het formuleren van minimumdoelen op verschillende momenten in het basisonderwijs is daarmee een belangrijke hefboom voor de schoolloopbaan van leerlingen. Bovendien creëren tussentijdse doelen meer duidelijkheid voor zowel scholen, leerlingen als ouders, waardoor ze een beter inzicht krijgen in de leerprogressie. Als dat nodig is moeten scholen de nodige initiatieven nemen om de afstand ten aanzien van de minimumdoelen te verkorten.

Voor de drie scharniermomenten in het basisonderwijs worden minimumdoelen geformuleerd die hetzij na te streven, hetzij te bereiken zijn, met daarbij een focus op het populatieniveau of het individuele leerlingenniveau.

Het eerste scharniermoment, aan het einde van het kleuteronderwijs, moet een sterke start in het eerste jaar van het lager onderwijs garanderen. De doelen in het kleuteronderwijs vormen een essentiële basis voor de start van leerlingen in het lager onderwijs. De kennisbasis die kinderen verwerven in het kleuteronderwijs, is een belangrijke factor voor de leerprestaties in de loop van de hele schoolloopbaan van leerlingen, ook op lange termijn. Om leerlingen alle kansen te bieden worden bepaalde minimumdoelen voor Nederlands (luistervaardigheid en woordenschat) en wiskunde (getallen) ontwikkeld die op populatieniveau behaald moeten worden. Daarnaast bieden de 'na te streven' minimumdoelen die op grond van de vakdisciplines Nederlands of wiskunde of van andere vakdisciplines worden ontwikkeld, ruimte om rekening te houden met het verschil in ritme van de kleuter.

De minimumdoelen op niveau van het vierde jaar lager onderwijs, het tweede scharniermoment, geven duidelijk richting aan de doelen die op een bepaalde leeftijd bereikt moeten worden. Die doelen bevorderen de tussentijdse evaluatie van leerlingen, zodat scholen tijdig ondersteuning of een extra uitdaging kunnen bieden waar dat nodig is. Zo wordt ook vermeden dat bepaalde leerstofonderdelen (te) laat aangeboden worden in het basisonderwijs, zoals werd vastgesteld in TIMSS. De Vlaamse toetsen die in het vierde jaar van het lager onderwijs worden afgenomen, leveren een extra hefboom voor scholen door het bieden van feedback bij de resultaten. Tegelijk ondersteunt het vastleggen van doelen op niveau van het vierde jaar de verdere implementatie van de Vlaamse toetsen. In het vierde jaar werden tijdens de voorbije afname nog geen minimumdoelen getoetst omdat die vandaag pas bereikt moeten zijn op het einde van het zesde jaar lager onderwijs. In de plaats daarvan werd, in overleg met het onderwijsveld, een omschrijving gegeven van de inhouden die voor de minimumdoelen basisonderwijs van leerlingen in het vierde jaar verwacht kunnen worden, op basis van de huidige set minimumdoelen voor het zesde jaar.

In het derde scharniermoment van het basisonderwijs, het zesde jaar, worden de minimumdoelen voor Nederlands en wiskunde geformuleerd als te bereiken doelen voor iedere individuele leerling. Elke leerling moet die minimumdoelen bereiken om het getuigschrift basisonderwijs te kunnen ontvangen. Het bereiken van die minimaal noodzakelijke kennis en vaardigheden is immers cruciaal om een vlotte overstap naar het secundair onderwijs te kunnen maken.

Daarnaast wordt het doelenkader voor het basisonderwijs als één kader toepasbaar gemaakt voor het gewoon en buitengewoon onderwijs (zie artikel 8, 1°). Ook voor leerlingen met een IAC-verslag (individueel aangepast curriculum), die zowel les kunnen volgen in het gewoon onderwijs als in het buitengewoon onderwijs, wordt er bij de opmaak van het IAC vertrokken van de minimumdoelen basisonderwijs. Op basis daarvan worden voor leerlingen doelen op maat bepaald. Het voordeel van een uniform, gedeeld doelenkader is dat het eenvoudiger wordt voor leerlingen om te bewegen tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Eerder werd al het individueel aangepast curriculum geïntroduceerd als het instrument dat voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften – dat zijn leerlingen voor wie het niet haalbaar is om binnen het gemeenschappelijk curriculum te blijven werken – gebruikt wordt in zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs. Een uniform doelenkader zorgt voor een nog betere afstemming.

Het is de bedoeling dat de minimumdoelen principieel van kracht zijn vanaf 1 september 2025, met dien verstande dat de leerplanmakers en de scholen een overgangstermijn van één jaar hebben, tot en met 1 september 2026, om de minimumdoelen volledig om te zetten voor de vakdisciplines Nederlands, wiskunde en wetenschap, en techniek. Daarnaast is er een overgangstermijn van twee jaar, tot en met 1 september 2027, om de overige minimumdoelen om te zetten.

Kennis van 'leerondersteunende vaardigheden'

Het bijbrengen van leerondersteunende vaardigheden bij leerlingen is een van de randvoorwaarden om te kunnen leren en onderwijzen. Door het aanleren van leerondersteunende vaardigheden wordt een bijdrage geleverd aan het kwaliteitsvol lesgeven. Leerkrachten verliezen minder tijd met het corrigeren van storend gedrag in de klas en kunnen zich daardoor focussen op hun kernopdrachten.

Daarbij is het aanleren van leerondersteunende vaardigheden een noodzakelijke eerste stap in de integrale benadering van het aanpakken van problematisch gedrag op school. Pesten en ander problematisch gedrag op school belemmert namelijk het eigen leerproces en dat van andere leerlingen. Leerondersteunende vaardigheden staan leerlingen toe om beter tot leren te komen en tegelijkertijd leren ze vaardigheden en attitudes die hen in staat stellen op school en in de samenleving te functioneren. Door een basis van structuur en rust te garanderen op school, wordt een stimulerende leeromgeving mogelijk gemaakt.

Minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden zullen altijd door de bril van het schooleigen pedagogisch project bekeken worden, zonder dat dit afbreuk doet aan de effectieve implementatie ervan. Daarom zullen de minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden en attitudes gebaseerd zijn op theoretische kaders waarvan de doelmatigheid al in de praktijk is bewezen.

Helder geformuleerde doelen ondersteunen een gestructureerde aanpak en maken een resultaatgerichte benadering voor het aanleren van leerondersteunende vaardigheden mogelijk. Daarnaast zullen de minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden aan scholen de kans bieden om de voortgang van de leerlingen ook voor gedragsgerelateerde vaardigheden te volgen.

Juridische onderbouwing

De vrijheid van onderwijs belet in beginsel niet dat de bevoegde wetgever maatregelen neemt die op de onderwijsinstellingen in het algemeen van toepassing zijn met het doel om de kwaliteit en de gelijkwaardigheid te verzekeren van het verplichte onderwijs of van het onderwijs dat met overheidsmiddelen wordt verstrekt, ongeacht de eigenheid van het onderwijs dat die instellingen verstrekken. Sinds er eindtermen werden doorgevoerd, is de rechtspraak van het Grondwettelijk Hof daarover stabiel (zie onder meer Arbitragehof 18 december 1996, nr. 76/96, B.6; Arbitragehof 18 februari 1998, nr. 19/98, B.8.4; Arbitragehof 17 februari 1999, nr. 19/99, B.4.3; Arbitragehof 18 april 2001, arrest 49/2001, B.8; Arbitragehof 5 mei 2004, nr. 67/2004, B.8.3; Grondwettelijk Hof, 21 mei 2015, nr. 60/2015, B.16).

De beoordeling van de wenselijkheid en de keuze van die maatregelen behoren tot de taak van de bevoegde wetgever, in dit geval de decreetgever die met toepassing van artikel 24, §5, van de Grondwet de inrichting, erkenning en subsidiëring van het onderwijs moet regelen en daarvoor de beleidsverantwoordelijkheid draagt.

Die bevoegdheid van de decreetgever is verbonden met de op de staat rustende verplichting om het passieve recht op kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen te waarborgen. De vrijheid van onderwijs houdt in die zin dus eveneens een positieve verplichting in. Die verantwoordelijkheid van de Staat vindt zijn grondslag in artikel 24, §3, eerste lid, van de Grondwet: "Ieder heeft recht op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden."

Artikel 24, §3, van de Grondwet impliceert op die manier voor iedere leerling het recht op onderwijs, en meer bepaald het recht op kwaliteitsvol onderwijs. Uit rechtspraak van het Grondwettelijk Hof volgt dat de vrijheid van onderwijs op zo'n manier moet worden geïnterpreteerd dat ze rekening houdt met het hoger belang van de leerling en zijn grondrechten (zie Grondwettelijk Hof, 9 juli 2009, nr. 107/2009,

B.23.1.2; Grondwettelijk Hof, 29 oktober 2009, nr. 168/2009, B.10.1.2; Grondwettelijk Hof, 8 mei 2014, nr. 80/2014, B.13; Grondwettelijk Hof, 18 juni 2022, nr. 82/2022, B. 12.3): "De vrijheid van onderwijs moet worden geïnterpreteerd in die zin dat zij rekening houdt met het hogere belang van het kind en zijn grondrecht op onderwijs. Artikel 24, § 3, van de Grondwet waarborgt het recht van iedereen om onderwijs te krijgen « met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden », terwijl artikel 24, § 4, herinnert aan het beginsel van gelijkheid tussen alle leerlingen en studenten. Het recht op onderwijs van het kind kan de vrijheid van de onderwijsinstellingen op het vlak van het onderwijs dat zij wensen te verstrekken aan het aan de leerplicht onderworpen kind, beperken."

Uit het voormelde arrest blijkt dat verschillende onderwijsverstrekkers in Vlaanderen de verenigbaarheid van minimumdoelen met de vrijheid van onderwijs als volgt interpreteren: "De verzoekende partijen zijn van mening dat de realisatie van de minimumdoelen maximum 70 procent van de onderwijstijd in beslag zou mogen nemen, waardoor er minstens 30 procent van die tijd overblijft voor de vrije katholieke scholen om een eigen pedagogisch project te verwezenlijken. Ze verwijzen daarbij naar een voorstel dat in Nederland op het vlak van de onderwijsdoelen werd gedaan."

Een van de hogere belangen van de leerling is zijn grondrecht op onderwijs. Dat grondrecht is internationaalrechtelijk en grondwettelijk verankerd in:

- artikel 2 van het Eerste Aanvullend Protocol bij het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden: "Niemand zal het recht op onderwijs worden ontzegd. Bij de uitoefening van alle functies welke de Staat in verband met de opvoeding en het onderwijs op zich neemt zal de Staat het recht eerbiedigen van de ouders om (voor hun kinderen) zich van die opvoeding en van dat onderwijs te verzekeren welke overeenstemmen met hun eigen godsdienstige en filosofische overtuigingen.";
- artikel 28 en 29 van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind:
 - "Artikel 28. 1. De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken (...)."
 - "Artikel 29. 1. De Staten die partij zijn, komen overeen dat het onderwijs aan het kind dient te zijn gericht op:
 - a) de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind;
 - b) het bijbrengen van eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden, en voor de in het Handvest van de Verenigde Naties vastgelegde beginselen;
 - c) het bijbrengen van eerbied voor de ouders van het kind, voor zijn of haar eigen culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont, het land waar het is geboren, en voor andere beschavingen dan de zijne of hare;
 - d) 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;
 - e) het bijbrengen van eerbied voor de natuurlijke omgeving.";
- artikel 22bis van de Grondwet: "Elk kind heeft recht op eerbiediging van zijn morele, lichamelijke, geestelijke of seksuele integriteit. Elk kind heeft het recht zijn mening te uiten in alle aangelegenheden die het aangaan met die mening wordt rekening gehouden in overeenstemming met zijn leeftijd en zijn onderscheidingsvermogen. Elk kind heeft recht op maatregelen en diensten die zijn ontwikkeling bevorderen. Het belang van het kind is de eerste overweging bij elke beslissing die het kind aangaat. De wet, het decreet of de in artikel 134 bedoelde regel waarborgen deze rechten van het kind."

Met betrekking tot het grondrecht dat is vastgesteld in artikel 22bis van de Grondwet, heeft de decreetgever de verplichting om het noodzakelijke evenwicht te verzekeren tussen de eerbiediging van de vrijheid van organisatie van scholen en het beginsel van gelijkheid van leerlingen, ook vanuit het oogpunt van de bescherming van hun gezondheid (zie advies nr. 77.347/2 van de Raad van State van 21 januari 2025).

In arrest 80/2014 van 8 mei 2014 heeft het Grondwettelijk Hof die verplichting bovendien verbonden met het gelijkheidsbeginsel (overweging B.11.1).

Ook op een andere manier kleurt het gelijkheidsbeginsel die verplichting. De decreetgever moet ervoor zorgen dat de gelijkwaardigheid wordt verzekerd van het verplichte onderwijs of van het onderwijs dat met overheidsmiddelen wordt verstrekt. Zoals het Grondwettelijk Hof (GwH) al heeft erkend in verschillende arresten (zie bijvoorbeeld GwH 16 juni 2022, nr. 82/2022, overweging B.16.3; GwH 29 oktober 2009, nr. 168/2009, overweging B.10.1.2; GwH 18 april 2001, nr. 49/2001, overweging B.10.3; GwH 18 februari 1998, nr. 19/98, overweging B.9), zijn minimumdoelen een gepast instrument om de gelijkwaardigheid van dat onderwijs te garanderen voor de leerlingen, hun ouders en de samenleving.

Die grondwettelijke en verdragsrechtelijke verplichtingen worden uitgeoefend in een context waarin prestaties van leerlingen op systeemniveau worden opgevolgd aan de hand van Vlaamse instrumenten zoals de Vlaamse toetsen en peilingsonderzoeken, en via internationaal onderzoek waaraan Vlaanderen deelneemt. Daarbij kan ook gevolgd worden hoe het Vlaamse onderwijs zich verhoudt tot het onderwijs elders. Het is dan ook het recht en eigenlijk de plicht van de decreetgever om de minimumdoelen aan te scherpen en te heroverwegen als uit de realiteit blijkt dat het algemene kennisniveau erop achteruitgaat, zowel in absolute als in relatieve termen (vergeleken met andere landen). Die pertinente vaststelling verplicht de decreetgever ertoe op korte termijn in te grijpen. Een aanpassing van de minimumdoelen in een procedure die in totaal twee jaar of langer zou duren, zou een blijvende hypotheek leggen op het doelenkader en de kwaliteit van het onderwijs dat wordt verstrekt aan een substantieel deel van de huidige generatie leerlingen van het basisonderwijs. Bovendien heeft de recente praktijk aangetoond dat een dergelijke tijdsintensieve procedure geen garantie biedt voor het ontwikkelen van onderwijsdoelen die door alle onderwijsverstrekkers worden gedragen. Dat risico op een verloren generatie wil Vlaanderen uiteraard vermijden. De toekomst van elk kind telt. Daarom is een snelle invoering van kwalitatief hoogstaande minimumdoelen noodzakelijk.

Ontwikkelingsproces

Voor de ontwikkeling van kwaliteitsvolle minimumdoelen is specifieke expertise nodig. Om die reden voorziet de regelgeving in een kader waarbij een of meer experts aangesteld kunnen worden om de minimumdoelen te ontwikkelen die moeten leiden tot een dergelijk kennisrijk curriculum. De Vlor, de SERV en de onderwijsverstrekkers worden met de voorliggende aanpassing verzocht om advies te geven over de verenigbaarheid van de voorgestelde minimumdoelen met de in dit voorstel van decreet vastgestelde kwaliteitscriteria (zie ook verder).

Om de implementatie van een kennisrijk curriculum voor het basisonderwijs op 1 september 2025 mogelijk te maken, is het nodig dat de ontwikkel- en vaststellingsprocedure voor de minimumdoelen zo snel mogelijk geregeld wordt. Het vastleggen van een dergelijk kader is immers de eerste stap in de eigenlijke vaststelling van de nieuwe minimumdoelen. Zodra de minimumdoelen ontwikkeld zijn, kunnen ze het goedkeuringsproces op basis van het voorliggende kader doorlopen met het oog op de verdere implementatie en evaluatie ervan.

Het ontwikkelingsproces van de minimumdoelen is sinds het ontstaan van de eindtermen regelmatig aangepast en werd het grootste deel van de tijd exclusief door de overheid vastgesteld:

- tot 2002 ontwikkelde de toenmalige Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) de eindtermen, na advies van de Vlor. Vervolgens werden ze door de Vlaamse Regering in een besluit aangenomen, dat nadien door het Vlaams Parlement werd bekrachtigd (decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten, dat een artikel 6bis invoegde in de Schoolpactwet);
- in een tweede periode, met het decreet van 18 januari 2002 tot bekrachtiging van de eindtermen van de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs (themadecreet), werden de specifieke eindtermen voor het secundair onderwijs conceptueel bijgesteld. Voortaan waren ze verbonden met het specifieke gedeelte van de opleiding. Het advies van de Vlor werd behouden, maar was niet langer bindend;
- in 2018, met het decreet houdende wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de Codex Secundair Onderwijs, wat de onderwijsdoelen betreft, en tot wijziging van de decreten Rechtspositie onderwijspersoneel, volgde de procedure die vandaag toegepast wordt. Ontwikkelcommissies werken een voorstel uit, waarna een valideringscommissie een toets uitvoert op coherentie, consistentie en evalueerbaarheid. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen worden door de Vlaamse Regering als een ontwerp van decreet ingediend bij het Vlaams Parlement.

Zoals uit het bovenstaande overzicht blijkt, kan de ontwikkelingsprocedure van de minimumdoelen op verschillende manier vorm krijgen. De decreetgever beschikt in dat verband over een ruime beoordelingsvrijheid. Ook de Franse Gemeenschap heeft een eigen ontwikkelingsmodel (zie decreet prioritaire taken van 24 juli 1997). Een wijziging aan die ontwikkelingsprocedure van minimumdoelen heeft als zodanig dan ook geen weerslag op de vrijheid van onderwijs of het recht op onderwijs. Of de minimumdoelen in overeenstemming zijn met de vrijheid van onderwijs, zal pas blijken op het moment dat ze daadwerkelijk tot stand zijn gekomen.

De ervaring met de huidige procedure heeft duidelijk gemaakt dat het ontwikkelingsproces niet voor een consensus heeft gezorgd, ondanks de structurele betrokkenheid van de onderwijsverstrekkers. Tot een verbetering van de onderwijskwaliteit heeft het huidige ontwikkelproces evenmin geleid. Sterker nog, de dalende trend van het onderwijs heeft zich vooral ingezet vanaf het moment dat de eindtermen niet meer door de overheid werden vastgesteld.

In het nieuwe ontwikkelingsmodel zal het standpunt van de onderwijsverstrekkers nog altijd ingewonnen worden. Het voorstel van de commissie van experts zal aan de Vlor, de SERV en de onderwijsverstrekkers voor advies worden bezorgd, zodat het volledige onderwijsveld van het ontwerp van minimumdoelen kennis heeft kunnen nemen én zijn inspraak heeft kunnen doen gelden. Strategische adviesraden zijn daar immers het geschikte forum voor. Daarmee streeft de Vlaamse Regering naar een zo groot mogelijke consultatie van de onderwijssector.

Kwaliteitscriteria

De minimumdoelen voldoen aan de volgende zeven kwaliteitscriteria die in het voorliggende voorstel van decreet zijn vastgelegd: ze zijn kennisrijk, ambitieus voor elke leerling, eenduidig interpreteerbaar, evalueerbaar, consistent, coherent en haalbaar.

Kennisrijk

Kennisrijke minimumdoelen leggen de nadruk op een diepgaande, gestructureerde opbouw van kennis in de verschillende leergebieden. Kennisrijke minimumdoelen

maken duidelijk welke kernkennis op elk belangrijk moment in een onderwijstraject verworven moet zijn. Het gaat daarbij niet om oppervlakkige en geïsoleerde feitenkennis, maar zowel om het begrijpen als het toepassen van concepten.

Ambitieuus voor iedere leerling

Voor leerlingen met een IAC-verslag, die zowel les kunnen volgen in het gewoon onderwijs als in het buitengewoon onderwijs, wordt er bij de opmaak van het IAC vertrokken van de minimumdoelen basisonderwijs. Door aan iedere leerling die hoge verwachtingen (vertaald in ambitieuze minimumdoelen) te stellen wordt, zoals al werd gesteld, een betere onderwijskwaliteit (onder andere vertaald in betere peilingsresultaten) en een grotere opwaartse sociale mobiliteit nagestreefd.

Eenduidig interpreteerbaar

Het minimumdoel is inhoudelijk concreet geformuleerd zodat het duidelijk is en iedereen er hetzelfde onder verstaat.

Evalueerbaar

Het minimumdoel stelt duidelijke verwachtingen die binnen een onderwijscontext vaststelbaar zijn. Het maakt inhoudelijk duidelijk wat van de leerling wordt verwacht aan het einde van een bepaalde onderwijsfase. Door de eenduidige interpreteerbaarheid kunnen diverse gebruikers op een gelijkwaardige manier inschatten of het minimumdoel al dan niet werd bereikt.

Consistent

De minimumdoelen zijn gelijkvormig geformuleerd op basis van de (vak)disciplines. De minimumdoelen zijn geformuleerd op basis van een specifieke (vak)discipline en houden rekening met de eigenheid en de visie op die (vak)discipline. De minimumdoelen die op basis van verwante (vak)disciplines zijn ontwikkeld, hebben een vergelijkbare mate van detaillering.

Coherent

De minimumdoelen zijn logisch opgebouwd zodat er sprake is van kennisopbouw en toenemende complexiteit (verticale coherentie) naarmate de leerlingen vorderen in hun schooltraject. De minimumdoelen voor de (vak)disciplines zijn inhoudelijk op elkaar afgestemd (horizontale coherentie).

Haalbaar

Een meerderheid van de leerlingen kan de minimumdoelen bereiken binnen de gestelde tijd en met de beschikbare middelen. De leerlingen kunnen de vooropgestelde minimumdoelen verwerven binnen een lestijd die ook nog ruimte aan de school laat om het eigen pedagogische project uit te voeren.

Leerplannen

Daarnaast geeft dit voorstel van decreet uitvoering aan de intentie die is uitgedrukt in het Vlaamse regeerakkoord 2024-2029, om de opmaak van leerplannen van onderuit te ondersteunen, de planlast te verlagen en de autonomie van leraren en schoolteams te stimuleren.

Voor de leerplannen in het basisonderwijs is momenteel een goedkeuring van de Vlaamse Regering vereist op basis van een advies van de onderwijsinspectie. De onderwijsinspectie controleert voortaan in elke school alleen nog in welke mate

minimumdoelen en maximale leerwinst bereikt en nagestreefd worden. Tijdens de doorlichtingen adviseert ze dus niet langer over de goedkeuring van de leerplannen en evenmin ziet ze toe op de realisatie daarvan. In plaats daarvan zullen schoolbesturen het ontwikkelde leerplan ter goedkeuring moeten voorleggen aan AHOVOKS. Dat agentschap toetst of de minimumdoelen volledig en correct zijn omgezet in het leerplan, of de minimumdoelen letterlijk zijn opgenomen en of het leerplan geen elementen bevat die tegenstrijdig zijn met de vastgestelde minimumdoelen of die de realisatie ervan in de weg staan.

Bronnen

Adlof, S. M., Catts, H. W., & Lee, J. (2010). *Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension impairments*. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 332–345.

Alexander, P., Kulikowich, J., & Schulze, S. (1994). *How subject-matter knowledge affects recall and interest*. *American Educational Research Journal*, 31(2), 313 – 337.

Algoet, M. (2016). *Tijd voor meer onderwijstijd. Tijd voor meer interactie-kwaliteit. Maximaal Megataal in de kleuterklas*. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds), 30ste Conferentie Onderwijs Nederlands (pp. 40-43). Het Schoolvak Nederlands. <https://hsnbundels.taalunie.org/bundel/nummer-30/>.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology. A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Baeyens, D., Feryn, S., De Wilde, J., Spilt, J.L. (2018). *The effectiveness of an EF-intervention program for early childhood education*. Presented at the EARLI SIG 15 – Special Educational Needs, Potsdam, Germany.

Bodvin, K., Cornelis, A., Mertens, E., Thys, S. Spilt, J., Vanblaere, B., Verachtert, P., Taelman, H. (2024). *Een empirisch onderzoek naar de toepassing van effectieve praktijken voor taal, wiskunde en EF in het Vlaamse kleuteronderwijs*. Onderzoeksrapport 2 bij het OBPWO-project Kwalitatief en Inspirerend Kleuteronderwijs. Beschikbaar via inspirerendkleuteronderwijs.be.

Chambers, B., Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). *Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review*. *Educational Research Review*, 18, 88–111.

DeFlorio, L. & Beliakoff, A. (2015). *Socioeconomic status and preschoolers' mathematical knowledge: The contribution of home activities and parent beliefs*. *Early Education and Development*, 26(3), 319–341.

Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*. KU Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Duncan, G., Kalil, A., Mogstad, M., & Rege, M. (2022). *Investing in early childhood development in preschool and at home*. NBER Working Paper Series. Working Paper 29985. Available through <https://www.nber.org/papers/w29985> 169.

Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cook, F., Gold, L., Mensah, F., Wake, M. & Reilly, S. (2021). *Predictors in infancy for language and academic outcomes at 11 years*. *Pediatrics*, 147(2): e20201712.

Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2014). *Do pre-school executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children?* *Learning and Instruction*, 30, 25–31.

Geary, D. C. (2011). *Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A five-year longitudinal study*. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539.

Geudens, A., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T.H. (2022). *Les in lezen: Umbrella review van effectief leesonderwijs in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Universiteit Antwerpen.

Geudens, A., Schraeyen, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Simons, M., & Smits, T. F. (2021). *Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs*.

Grissmer, D., Buddin, R., Berends, M., Willingham, D., DeCoster, J., Duran, C., Hulleman, C., Murrah, W., & Evans, T. (2023). *A Kindergarten Lottery Evaluation of Core Knowledge Charter Schools: Should Building General Knowledge Have a Central Role in Educational and Social Science Research and Policy?* (EdWorkingPaper: 23-755). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University.

Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Houghton Mifflin.

Hirsch, E. D. (2006). *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*. Houghton Mifflin.

Hirsch, E. D. (2016). *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories*. Harvard Education Press.

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). *Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review*. Educational Research Review, 30, 100323.

Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2020). *Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons from Psychological Science for Educational Policy*. Current Directions in Psychological Science, 29(4), 372–377.

Hwang, H., McMaster, K. L., & Kendeou, P. (2023). *A longitudinal investigation of directional relations between domain knowledge and reading in the elementary years*. Reading Research Quarterly, 58(1), 59–77.

Jenkins, J. M., Duncan, G. J., Auger, A., Bitler, M., Domina, T., & Burchinal, M. (2018). *Boosting school readiness: Should preschool teachers target skills or the whole child?* Economics of Education Review, 65, 107–125.

Kellens, S., Dieusaert, F., De Wilde, J., Spilt, J. L., & Baeyens, D. (2023). *The impact of an interaction-based classroom program on executive function development in low-SES preschoolers: first support for effectiveness*. Frontiers in Education, 8, 1–15.

Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Relyea, J. E., Gilbert, J. B., Scherer, E., Fitzgerald, J., Mosher, D., & McIntyre, J. (2023). *A longitudinal randomized trial of a sustained content literacy intervention from first to second grade: Transfer effects on students' reading comprehension*. Journal of Educational Psychology, 115(1), 73–98. <https://doi.org/10.1037/edu0000751>.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). *Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching*. Educational Psychologist, 41(2), 75–86.

Kirschner, P., & Hendrick, C. (2020). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.

Lemmens, P. (2018). *Waarom geschiedeniskennis essentieel is voor goed burgerschap*. Tijdschrift voor Geschiedenis, 131(3), 315–333.

Leseman, P. P., & Slot, P. L. (2020). *Universal versus targeted approaches to prevent early education gaps. The Netherlands as case in point*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23(3), 485–507.

Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. B., & Malin, A. (2008). *Preschool influences on mathematics achievement*. Science, 321(5893), 1161-1162.

OECD (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.

Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). *Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school*. Early Childhood Research Quarterly, 46, 112-125.

Peleman, B., Vandenbroeck, M., & Van Avermaet, P. (2020). *Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice*. European Early Childhood Education Research Journal, 28(1), 21-42.

Rosholm, M., Paul, A., Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Jensen, P., Justice, L. M., Svarer, M., & Andersen, S. C. (2020). *Are impacts of early interventions in the Scandinavian welfare state consistent with a Heckman curve? a meta-analysis*. Journal of Economic Surveys, 35(1), 106– 140. <https://doi.org/10.1111/joes.12400>.

Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T., & Blair, C. (2011). *Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective*. Journal of experimental child psychology, 108(3), 638-662.

Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H., Duncan, G. J., Magnuson, K. A., & Shonkoff, J. P. (2015). *Maximizing the potential of early childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis*. Journal of School Psychology, 53(3), 243-263.

Shapiro, A. (2004). *How including prior knowledge as a subject variable may change outcomes of learning research*. American Educational Research Journal, 41(1), 159 – 189.

Shuey, E., & Kankaraš, M. (2018). *The power and promise of early learning* (OECD Education Working Papers No. 186). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>.

Slot, P., & Leseman, P. (2019). *Investeren in kinderen van 0-12 jaar*. Het Kinderopvangfonds. <https://www.opgroeien.be/kennis/toolbox/onderzoeksrapportinves-teren-kinderen-van-0-12-jaar-bevindingen-uit-de-wetenschap>.

Spilt, J., Bodvin, K., Cornelis, A., Mertens, E., Vanblaere, B., Verachtert, P. & Taelman, H. (2024). *Beleidsrapport bij het OBPWO-project Kwalitatief en Inspirerend Kleuteronderwijs*. Odisee, Arteveldehogeschool, KU Leuven, Thomas More. Beschikbaar via inspirerendkleuteronderwijs.be.

Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Hattie, J., Crato, N., Muijs, D., Rata, E., William, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Developing curriculum for deep thinking. The knowledge revival*. SpringerBriefs in Education, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-74661-1>.

Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). *A Synthesis of Read-Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders at Risk for Reading Difficulties*. Journal of Learning Disabilities, 44(3), 258–275.

Taelman, H., Bodvin, K., Spilt, J., Vanblaere, B., & Verachtert, P. (2024). *Een literatuurstudie naar de kenmerken van effectief kleuteronderwijs voor taal, wiskunde en executieve functies: Onderzoeksrapport 1 bij het OBPWO-project Kwalitatief en Inspirerend Kleuteronderwijs*. Odisee, Arteveldehogeschool, KU Leuven, Thomas More. Beschikbaar via inspirerendkleuteronderwijs.be.

Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015). *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+): How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes*

over time. UCL Institute of Education, University College London, Birkbeck, University of London, University of Oxford. Available through publishing.service.gov.uk.

Vanhees, C., Nijlunsing, J., Crato, N., Muijs, D., Wiliam, D., Wils, M., Surma, T., & Kirschner, P. A. (2024). *The role of knowledge-rich curricula in reducing individual differences between learners*. [Manuscript submitted for publication].

Verhelst, D., Verboven, C., Kenis, A., Coenen, S., Van den Eynde, L., De Loof, H., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2024). *Vlaanderen in TIMSS 2023, wiskunde- en wetenschapsprestaties van het vierde leerjaar in internationaal perspectief en doorheen de tijd*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

von Hippel, P. T., Workman, J., & Downey, D. B. (2018). *Inequality in Reading and Math Skills Forms Mainly before Kindergarten: A Replication, and Partial Correction, of "Are Schools the Great Equalizer?"* *Sociology of Education*, 91(4), 323-357.

Waters, N. E., Ahmed, S. F., Tang, S., Morrison, F. J., & Davis-Kean, P. E. (2021). *Pathways from socioeconomic status to early academic achievement: The role of specific executive functions*. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 321-331.

Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. Jossey-Bass.

C. Bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap en het Vlaamse Gewest

Dit voorstel van decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

II. TOELICHTING BIJ DE ARTIKELEN

Hoofdstuk 1. Inleidende bepaling

Artikel 1.

Dit artikel behoeft geen verdere toelichting.

Hoofdstuk 2. Wijzigingen van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997

Artikel 2 tot en met 7, 10 tot en met 11, en 13 tot en met 18

Deze artikelen regelen de vervanging van de woorden 'eindterm' en 'ontwikkelingsdoel' om tegemoet te komen aan het nieuwe kader dat met het voorliggende voorstel van decreet wordt vastgelegd.

Voor het kleuteronderwijs wordt de term 'ontwikkelingsdoel' vervangen door 'na te streven minimumdoel'. Daarnaast wordt ook het principe van 'te bereiken minimumdoel' geïntroduceerd.

Voor het lager onderwijs wordt de term 'eindterm' vervangen door 'te bereiken minimumdoel'. De minimumdoelen zijn te bereiken op populatieniveau, met uitzondering van de te bereiken minimumdoelen op individueel niveau die worden vastgelegd voor Nederlands en wiskunde. De te bereiken minimumdoelen op individueel niveau moeten door elke leerling worden behaald op het einde van het basisonderwijs met het oog op het verkrijgen van het getuigschrift basisonderwijs.

De formulering stelt helder dat de doelen een minimaal na te streven of te bereiken niveau bepalen. De vereenvoudiging en verheldering van de omschrijving van de doelen vermijdt terminologische verwarring.

Artikel 8

Dit artikel operationaliseert de maatregelen in het regeerakkoord over de na te streven en te bereiken minimumdoelen in het basisonderwijs.

In het kleuteronderwijs worden zowel na te streven als te bereiken minimumdoelen geformuleerd op populatieniveau. Bij de te bereiken minimumdoelen voor het kleuteronderwijs ligt de focus op woordenschat, luistervaardigheden en getalbegrip.

In het lager onderwijs gaat het in de eerste plaats om te bereiken minimumdoelen op populatieniveau. Naast die minimumdoelen op populatieniveau worden voor het einde van het lager onderwijs een set minimumdoelen geformuleerd die te bereiken zijn op individueel niveau: elke leerling moet aan het einde van de basisschool de minimumdoelen bereiken voor Nederlands en wiskunde. De klassenraad oordeelt hierbij autonoom of een leerling in voldoende mate de doelen uit het leerplan die het bereiken van de eindtermen beogen, heeft bereikt. Als de klassenraad oordeelt dat een leerling het getuigschrift basisonderwijs kan verkrijgen zonder dat die leerling de minimumdoelen op individueel niveau heeft bereikt, dan motiveert de klassenraad per minimumdoel op individueel niveau dat niet bereikt werd, waarom er als nog een getuigschrift basisonderwijs werd uitgereikt. Die motivatie maakt integraal deel uit van de leerlingengegevens die worden overgedragen bij een verandering van school zodat voor gepaste remediëring kan worden gezorgd.

Op basis van de samenlezing van het voorliggende voorstel van decreet met de beleidsnota Onderwijs en Vorming en in het licht van de lopende ontwikkeling van de minimumdoelen kan het geheel als volgt in een tabel worden voorgesteld:

Derde kleuterklas	Vierde jaar	Zesde jaar
Na te streven minimumdoelen op populatieniveau: <ul style="list-style-type: none"> – Nederlands (met uitzondering van woordenschat en luistervaardigheden); – wiskunde (met uitzondering van getalbegrip); – geschiedenis; – aardrijkskunde; – wetenschap en techniek; – lichamelijke opvoeding; – muzische vorming; – attitudes zoals persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, en leerondersteunende vaardigheden en leren leren, rekening houdend met de aanbevelingen van de Commissie Grensoverschrijdend Gedrag van het Vlaams Parlement. 	/	/

Te bereiken minimumdoelen op populatieniveau: <ul style="list-style-type: none"> - woordenschat (Nederlands); - luistervaardigheden (Nederlands); - getalbegrip. 	Te bereiken minimumdoelen op populatieniveau: <ul style="list-style-type: none"> - Nederlands; - wiskunde; - geschiedenis; - aardrijkskunde; - wetenschap en techniek; - ICT; - lichamelijke opvoeding; - muzische vorming; - attitudes zoals persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, en leerondersteunende vaardigheden en leren leren, rekening houdend met de aanbevelingen van de Commissie Grensoverschrijdend Gedrag van het Vlaams Parlement. 	Te bereiken minimumdoelen op populatieniveau: <ul style="list-style-type: none"> - Frans; - geschiedenis; - aardrijkskunde; - wetenschap en techniek; - ICT; - lichamelijke opvoeding; - muzische vorming; - attitudes zoals persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, en leerondersteunende vaardigheden en leren leren, rekening houdend met de aanbevelingen van de Commissie Grensoverschrijdend Gedrag van het Vlaams Parlement.
		Te bereiken minimumdoelen op individueel niveau: <ul style="list-style-type: none"> - Nederlands; - wiskunde.

Voor leerlingen met een IAC-verslag, die zowel les kunnen volgen in het gewoon onderwijs als in het buitengewoon onderwijs, wordt er bij de opmaak van het IAC vertrokken van de minimumdoelen basisonderwijs. Op basis daarvan worden doelen op maat van de leerlingen bepaald.

Het voordeel van een uniform doelenkader is dat het eenvoudiger wordt voor leerlingen om te bewegen tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs, en voor scholen buitengewoon onderwijs om toe te werken naar een terugkeer van leerlingen naar het gewoon onderwijs. Eerder werd al het individueel aangepast curriculum geïntroduceerd als instrument dat zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs gebruikt wordt voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het niet haalbaar is om binnen het gemeenschappelijk curriculum te blijven werken. Een uniform doelenkader zorgt voor een nog betere afstemming.

De ontwikkeling van minimumdoelen wordt geïnitieerd door de Vlaamse Regering, die daarvoor experts aanstelt. De experts formuleren kennisrijke, eenduidig interpreteerbare, evalueerbare, consistente, coherente en haalbare minimumdoelen. De expertencommissie kan zich laten adviseren door een of meer ontwikkelcommissies, die bestaan uit leerkrachten, directies, de vertegenwoordigers van het Gemeenschapsonderwijs en de verenigingen van schoolbesturen van het gesubsidieerd onderwijs, en vakexperts en andere experts uit het hoger onderwijs. De Vlor, de SERV en de onderwijsverstrekkers adviseren over de ontwikkelde minimumdoelen. De adviezen van de Vlor en de SERV worden verstrekt binnen de termijnen, vastgesteld in de decreten die de werking van de Vlor en van de SERV regelen. Het advies van de vertegenwoordigers van het Gemeenschapsonderwijs en de verenigingen van schoolbesturen van het gesubsidieerd onderwijs wordt verstrekt binnen een termijn van dertig kalenderdagen.

Na advies van de onderwijsverstrekkers en de daartoe bevoegde strategische adviesraden worden de minimumdoelen in een voorstel of ontwerp van decreet voorgelegd aan het Vlaams Parlement. De finale goedkeuring van de minimumdoelen komt toe aan het Vlaams Parlement, die de concrete minimumdoelen bij decreet zal vastleggen. Het Vlaams Parlement haakt die minimumdoelen niet vast aan leergebieden. Het zijn de schoolbesturen die de verbinding maken tussen de minimumdoelen en leergebieden.

De minimumdoelen zullen bovendien periodiek gescreend en zo nodig bijgestuurd worden. Daarover wordt minstens om de vijf jaar gerapporteerd aan het Vlaams Parlement en zo nodig wordt een nieuwe ontwikkelingsprocedure opgestart. De Vlaamse Regering kan daarvoor een procedure vastleggen. Die vereenvoudiging van de ontwikkelingsprocedure voor minimumdoelen komt de efficiëntie ten goede.

Daarnaast wordt een representatieve, wetenschappelijke en gestandaardiseerde evaluatie van de te bereiken minimumdoelen voor het kleuteronderwijs uitgewerkt volgens de onderzoeksprotocollen voor internationale peilingen zoals TIMSS, PIRLS en IELS. Die peiling, die door middel van een representatieve steekproef wordt afgenomen tijdens het derde kleuterjaar, behelst geenszins een individuele toetsing van iedere leerling. Onderzoeksprotocollen zorgen voor een gestandaardiseerde manier van gegevensverzameling. Op systeemniveau kunnen de resultaten van de monitoring van de leerling aanleiding geven tot bijstellingen. Die evaluatie vindt plaats binnen drie jaar, te rekenen vanaf 1 september 2025, en wordt daarna om de drie jaar herhaald. Als uit die evaluaties blijkt dat de overgrote meerderheid van de leerlingen de op populatieniveau te bereiken minimumdoelen niet behaalt, of als minstens blijkt dat met die minimumdoelen onvoldoende vooruitgang of leerwinst is geboekt, kan de regelgeving worden aangepast zodat die doelen de status van individueel te bereiken minimumdoelen krijgen. Ook voor die peiling kan de Vlaamse Regering een nadere procedure bepalen.

Artikel 9

In de nieuwe ontwikkelingsprocedure blijft de bepaling ongewijzigd dat een schoolbestuur een aanvraag tot gelijkwaardigheid kan indienen door vervangende minimumdoelen voor te stellen. Dat blijft mogelijk voor de op populatieniveau te bereiken minimumdoelen, op voorwaarde dat duidelijk wordt aangetoond waarom de vastgestelde doelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische of onderwijskundige visie.

Voor individueel te bereiken minimumdoelen is het in navolging van de basisgeletterdheid in het secundair onderwijs niet mogelijk om vervangende minimumdoelen aan te vragen. Die minimumdoelen op individueel niveau hebben immers een essentiële waarde en inhoud voor elke leerling, en zijn cruciaal om in samenhang met en voorafgaand aan de basisgeletterdheid in het secundair onderwijs, te kunnen participeren aan de maatschappij. Bovendien vormen die minimumdoelen op individuele basis het fundament voor de volgende jaren die deel uitmaken van het leerplichtonderwijs. Het bereiken van die minimumdoelen vormt bovendien een fundamenteel element in het versterken van de onderwijskwaliteit, het afdoend waarborgen van het recht op onderwijs van ieder kind, het terugdringen van zowel de ongekwalificeerde uitstroom door opgebouwde leerachterstand als de schoolse vertraging en het aanpakken van het stijgende functioneel analfabetisme.

Artikel 12

Dit artikel bepaalt dat schoolbesturen de ontwikkelde leerplannen ter goedkeuring moeten voorleggen aan het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen, waarbij wordt getoetst of de minimumdoelen volledig en correct zijn omgezet in het leerplan, of de minimumdoelen letterlijk zijn

opgenomen in het leerplan en of het leerplan geen elementen bevat die tegenstrijdig zijn met de vastgestelde minimumdoelen of die de realisatie ervan in de weg staan.

De onderwijsinspectie gaat met name na of de minimumdoelen al dan niet worden behaald of goed worden geïmplementeerd. De onderwijsinspectie doet geen uitspraak over de aanvullende doelen, noch over het gebruik van die aanvullende doelen in de evaluatie van de leerling.

De evaluatie door de klassenraad gebeurt conform artikel 53, tweede lid, van het decreet basisonderwijs: "De klassenraad oordeelt hierbij autonoom of een leerling in voldoende mate de doelen uit het leerplan die het bereiken van de eindtermen beogen, heeft bereikt."

Hoofdstuk 3. Slotbepaling

Artikel 19

Het decreet treedt in werking op 1 september 2025, met uitzondering van punt 3° en punt 6° van artikel 8, die op de dag van de bekendmaking van het decreet in het Belgisch Staatsblad in werking treden.

De afwijking op de wettelijke inwerkingtredingstermijn van tien dagen na de bekendmaking van het decreet in het Belgisch Staatsblad voor artikel 8, 3° en 6°, is noodzakelijk om het ontwikkelings- en vaststellingsproces van de minimumdoelen tijdig te doorlopen.

Koen DANIËLS
Hannelore GOEMAN
Loes VANDROMME
Griet VANRYCKEGEM
Tom SEURS
Gianna WERBROUCK
Peter VAN ROMPUY

VOORSTEL VAN DECREET

Hoofdstuk 1. Inleidende bepaling

Artikel 1. Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Hoofdstuk 2. Wijzigingen van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997

Art. 2. In artikel 3 van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, het laatst gewijzigd bij het decreet van 26 april 2024, worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° punt 17°bis wordt vervangen door wat volgt:

“17°bis gemeenschappelijk curriculum: de leerplannen die ten minste herkenbaar de doelen bevatten die noodzakelijk zijn om de minimumdoelen na te streven of te bereiken;”;

2° in punt 25°bis wordt het woord “ontwikkelingsdoelen” vervangen door de woorden “na te streven of te bereiken minimumdoelen”;

3° er wordt een punt 55°/1 ingevoegd, dat luidt als volgt:

“55°/1 vakdiscipline: een specifiek wetenschappelijk kennisdomein van waaruit in leergebieden te implementeren minimumdoelen voor het basisonderwijs worden ontwikkeld;”;

4° in punt 56°bis wordt het woord “eindtermen” vervangen door de woorden “te bereiken minimumdoelen”.

Art. 3. In artikel 11, tweede lid, van hetzelfde decreet, opgeheven bij het decreet van 6 juli 2018 en opnieuw opgenomen bij het decreet van 26 april 2024, wordt het woord “eindtermen” vervangen door de woorden “na te streven of te bereiken minimumdoelen”.

Art. 4. In artikel 17 van hetzelfde decreet, opgeheven bij het decreet van 17 juni 2016 en opnieuw opgenomen bij het decreet van 26 april 2024, wordt het woord “eindtermen” vervangen door de woorden “na te streven of te bereiken minimumdoelen”.

Art. 5. In artikel 27 van hetzelfde decreet, vervangen bij het decreet van 6 juli 2007, worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° in het eerste lid worden de woorden “eindterm te realiseren of een ontwikkelingsdoel na te streven” vervangen door de woorden “minimumdoel te bereiken of na te streven”;

2° in het tweede lid worden de woorden “eindtermen te realiseren of de ontwikkelingsdoelen na te streven” vervangen door de woorden “minimumdoelen te bereiken of na te streven”.

Art. 6. In artikel 27bis, §1, 1°, van hetzelfde decreet, ingevoegd bij het decreet van 6 juli 2007, worden de woorden “het realiseren van de eindtermen of het nastreven van de ontwikkelingsdoelen” vervangen door de woorden “het bereiken of nastreven van de minimumdoelen”.

Art. 7. In hoofdstuk V van hetzelfde decreet, het laatst gewijzigd bij het decreet van 26 april 2024, wordt het opschrift van afdeling 2 vervangen door wat volgt:

“Afdeling 2. Minimumdoelen”.

Art. 8. In artikel 44 van hetzelfde decreet, het laatst gewijzigd bij het decreet van 26 april 2024, worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° paragraaf 1 wordt vervangen door wat volgt:

“§1. 1° Minimumdoelen worden bij decreet goedgekeurd voor:

- a) het einde van het kleuteronderwijs;
- b) het vierde jaar van het lager onderwijs;
- c) het einde van het basisonderwijs.

Met minimumdoelen wordt bedoeld: een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes, bestemd voor die leerlingenpopulatie.

2° Na te streven minimumdoelen voor het kleuteronderwijs zijn minimumdoelen die wenselijk worden geacht voor die leerlingenpopulatie. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht om die minimumdoelen op populatieniveau na te streven.

Voor de kwaliteitscontrole met het oog op de erkenning en de doorlichting, vermeld in artikel 32, 1° en 2°, van het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van het onderwijs, van de scholen voor het basisonderwijs baseert de onderwijsinspectie zich op het nastreven van die minimumdoelen.

3° Voor het kleuteronderwijs zijn de op populatieniveau te bereiken minimumdoelen voor Nederlands beperkt tot woordenschat en luistervaardigheden, en voor wiskunde tot getalbegrip.

Te bereiken minimumdoelen voor het lager onderwijs zijn minimumdoelen die noodzakelijk en bereikbaar worden geacht voor die leerlingenpopulatie. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht om die minimumdoelen op populatieniveau te bereiken.

Voor de kwaliteitscontrole met het oog op de erkenning en de doorlichting, vermeld in artikel 32, 1° en 2°, van het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van het onderwijs, van de scholen voor het basisonderwijs baseert de onderwijsinspectie zich op het bereiken van die minimumdoelen.

4° Voor het einde van het lager onderwijs worden op individueel niveau te bereiken minimumdoelen vastgelegd voor Nederlands en wiskunde. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht om die minimumdoelen op individueel niveau te bereiken. Voor de kwaliteitscontrole met het oog op de erkenning en de doorlichting, vermeld in artikel 32, 1° en 2°, van het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van het onderwijs, van de scholen voor het basisonderwijs baseert de onderwijsinspectie zich op het bereiken van die minimumdoelen op individueel niveau.

Die doelen worden door elke leerling bereikt op het einde van het basisonderwijs met het oog op het verkrijgen van het getuigschrift basisonderwijs. Als de klassenraad conform artikel 53 oordeelt dat een leerling het getuigschrift basisonderwijs kan verkrijgen zonder dat die leerling de minimumdoelen op individueel niveau heeft bereikt, dan motiveert de klassenraad per minimumdoel op individueel niveau dat niet bereikt werd, waarom er alsnog een getuigschrift basisonderwijs werd uitgereikt. Die motivatie maakt integraal deel uit van de leerlingengegevens die worden overgedragen bij verandering van school, conform artikel 31, §1.

- 5° Voor leerlingen met een IAC-verslag vertrekken scholen van de minimumdoelen voor het bepalen van de doelen voor het individueel aangepast curriculum, vermeld in artikel 46.

Elke school heeft de maatschappelijke opdracht om de doelen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die zijn opgenomen in het individueel aangepast curriculum, vermeld in artikel 46, na te streven bij de leerlingen.

- 6° Voor het onderwijs in godsdienst, niet-confessionele zedenleer en cultuurbeschouwing zijn er geen na te streven of te bereiken minimumdoelen.”;

- 2° paragraaf 2 wordt vervangen door wat volgt:

“§2. De minimumdoelen voor het kleuteronderwijs worden geformuleerd op basis van de volgende vakdisciplines:

- 1° Nederlands;
- 2° wiskunde;
- 3° geschiedenis;
- 4° aardrijkskunde;
- 5° wetenschap en techniek;
- 6° lichamelijke opvoeding;
- 7° muzische vorming; en
- 8° attitudes.

De minimumdoelen voor het vierde en het zesde jaar lager onderwijs worden geformuleerd op basis van de volgende vakdisciplines:

- 1° Nederlands;
- 2° wiskunde;
- 3° Frans
- 4° geschiedenis;
- 5° aardrijkskunde;
- 6° wetenschap en techniek;
- 7° ICT;
- 8° lichamelijke opvoeding;
- 9° muzische vorming; en
- 10° attitudes.

Deze minimumdoelen worden door het Vlaams Parlement niet vastgehaakt aan leergebieden. Het zijn de schoolbesturen die de verbinding maken tussen de minimumdoelen en leergebieden. Daarbij wordt ervoor gezorgd dat in minstens de helft van de ingerichte lestijden wordt gefocust op Nederlands en wiskunde.”;

- 3° paragraaf 3 wordt vervangen door wat volgt:

“§3. De ontwikkeling van minimumdoelen wordt geïnitieerd door de Vlaamse Regering. De regering stelt daartoe een expertencommissie aan, die ten

minste bestaat uit experts uit de academische wereld en onderwijspersoneel van de verschillende netten. De expertencommissie formuleert wetenschappelijk onderbouwde minimumdoelen die voldoen aan de volgende kwaliteitscriteria: ze zijn ambitieus, kennisrijk, eenduidig interpreteerbaar, evalueerbaar, consistent, coherent en haalbaar. De expertencommissie wordt geadviseerd door een of meer ontwikkelcommissies voor verschillende vakdisciplines waaronder leerpsychologie en gedragswetenschappen, die een ontwerp van minimumdoelen voor hun respectieve vakdisciplines opstellen. Die subcommissies bestaan uit leerkrachten, directies, de vertegenwoordigers van het Gemeenschapsonderwijs en de verenigingen van schoolbesturen van het gesubsidieerd onderwijs, en vakexperts en andere experts uit het hoger onderwijs.

Het finale ontwerp van het geheel van minimumdoelen wordt bepaald door de expertencommissie. Het Vlaams Parlement of de Vlaamse Regering legt dat finale ontwerp vervolgens voor advies voor aan de Vlaamse Onderwijsraad, de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen en de vertegenwoordigers van het Gemeenschapsonderwijs en de verenigingen van schoolbesturen van het gesubsidieerd onderwijs. De Vlaamse Onderwijsraad, de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen en de onderwijsverstrekkers baseren hun advies minstens op de kwaliteitscriteria, vermeld in het eerste lid. De adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad en de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen worden verstrekt binnen de termijnen, vermeld in de decreten die de werking van de Vlaamse Onderwijsraad en van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen regelen. Het advies van de vertegenwoordigers van het Gemeenschapsonderwijs en de verenigingen van schoolbesturen van het gesubsidieerd onderwijs wordt verstrekt binnen een termijn van dertig kalenderdagen. In spoedeisende gevallen, die met redenen worden omkleed, kan de adviesverzoeker de termijn inkorten op voorwaarde dat die termijn ten minste tien werkdagen bedraagt.

De minimumdoelen worden periodiek gescreend op hun actualiteitswaarde en worden zo nodig bijgestuurd. Minstens om de vijf jaar wordt over die screening gerapporteerd aan het Vlaams Parlement. De Vlaamse Regering bepaalt daarvoor de procedure.

Het bereiken van de minimumdoelen en de leerwinst bij kleuters wordt om de drie jaar gepeild door middel van een representatieve steekproef in het laatste jaar van het kleuteronderwijs. De Vlaamse Regering bepaalt daarvoor de procedure.”;

- 4° in paragraaf 4, eerste lid, worden de woorden “van ontwikkelingsdoelen en eindtermen” vervangen door de woorden “van na te streven en te bereiken minimumdoelen”;
- 5° in paragraaf 4, tweede lid, worden de woorden “ontwikkelingsdoelen en eindtermen” vervangen door de woorden “na te streven en te bereiken minimumdoelen”;
- 6° paragraaf 5 wordt vervangen door wat volgt:
 “§5. De minimumdoelen worden bij decreet goedgekeurd.”;
- 7° in paragraaf 6 worden de woorden “van ontwikkelingsdoelen en eindtermen” vervangen door de woorden “van na te streven en te bereiken minimumdoelen”;
- 8° in paragraaf 7 worden de woorden “van ontwikkelingsdoelen en eindtermen” vervangen door de woorden “van na te streven en te bereiken minimumdoelen”;
- 9° in paragraaf 8 worden de woorden “van ontwikkelingsdoelen en eindtermen” vervangen door de woorden “van na te streven en te bereiken minimumdoelen”.

Art. 9. In artikel 44bis van hetzelfde decreet, ingevoegd bij het decreet van 15 juli 1997 en vervangen bij het decreet van 26 januari 2018, worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° paragraaf 1 wordt vervangen door wat volgt:

“§1. Als een schoolbestuur oordeelt dat de minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of er onverzoenbaar mee zijn, dient het bij de regering een aanvraag tot gelijkwaardigheid in door vervangende minimumdoelen voor te stellen. Het schoolbestuur dient die aanvraag in, uiterlijk op 1 september van het schooljaar dat voorafgaat aan het schooljaar waarin de vervangende minimumdoelen zullen gelden.

Als de aanvraag wordt ingediend naar aanleiding van een wijziging van minimumdoelen, geldt een gedoogperiode van één volledig schooljaar waarbinnen de aanvrager nog met de oude eindtermen of ontwikkelingsdoelen of in voorkomend geval oude afwijkende eindtermen of ontwikkelingsdoelen mag werken.

De aanvraag is alleen ontvankelijk als precies wordt aangegeven waarom de minimumdoelen onvoldoende ruimte laten voor de eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen of waarom ze er onverzoenbaar mee zijn. Het schoolbestuur stelt in dezelfde aanvraag vervangende minimumdoelen voor.

Voor op individueel niveau te bereiken minimumdoelen kan geen gelijkwaardigheid worden aangevraagd.”;

- 2° in paragraaf 2, eerste lid, worden de woorden “eindtermen of ontwikkelingsdoelen in hun geheel gelijkwaardig zijn met deze eindtermen of ontwikkelingsdoelen” vervangen door de woorden “minimumdoelen in hun geheel gelijkwaardig zijn met die minimumdoelen”;
- 3° in paragraaf 2, tweede lid, 3°, a), worden de woorden “ontwikkelingsdoelen of eindtermen” vervangen door de woorden “na te streven of te bereiken minimumdoelen”;
- 4° in paragraaf 2, tweede lid, 3°, b), worden de woorden “ontwikkelingsdoelen worden nagestreefd of eindtermen worden bereikt” vervangen door de woorden “minimumdoelen worden nagestreefd of bereikt”;
- 5° in paragraaf 3 worden de woorden “eindtermen of ontwikkelingsdoelen” vervangen door de woorden “na te streven of te bereiken minimumdoelen”.

Art. 10. In artikel 44ter, tweede lid, van hetzelfde decreet, ingevoegd bij het decreet van 16 juni 2017, wordt het woord “eindtermen” vervangen door de woorden “te bereiken minimumdoelen”.

Art. 11. In artikel 44quater van hetzelfde decreet, ingevoegd bij het decreet van 28 april 2023, wordt het woord “eindtermen” telkens vervangen door de woorden “te bereiken minimumdoelen”.

Art. 12. In artikel 45 van hetzelfde decreet, ingevoegd bij het decreet van 26 januari 2018, worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° paragraaf 1 wordt vervangen door wat volgt:

“§1. Vanuit de minimumdoelen voor het kleuter- en lager onderwijs ontwikkelt het schoolbestuur in omvang beperkte leerplannen die voldoende ruimte laten

voor de inbreng van scholen, leraren of lerarenteams. Het schoolbestuur kan daarin ook aanvullende doelen opnemen, voor zover die aanvullende doelen niet tegenstrijdig zijn met de minimumdoelen of er afbreuk aan doen.

In de leerplannen zijn bij de opgenomen doelen in elk geval alle betrokken, door het Vlaams Parlement goedgekeurde minimumdoelen, vermeld in artikel 44, §1, letterlijk opgenomen, waarbij transparant het onderscheid gemaakt wordt tussen na te streven en te bereiken minimumdoelen en waarbij het ook duidelijk is welke doelen het schoolbestuur heeft toegevoegd.

Leerplannen worden ter goedkeuring voorgelegd aan het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), opgericht bij het besluit van de Vlaamse Regering van 24 april 2009 tot oprichting van het intern verzelfstandigd Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. Dat agentschap toetst of de minimumdoelen volledig en correct zijn omgezet in het leerplan, of de minimumdoelen letterlijk zijn opgenomen in het leerplan en of dat leerplan geen elementen bevat die tegenstrijdig zijn met de vastgestelde minimumdoelen of die de realisatie ervan in de weg staan.

De Vlaamse Regering kan nadere bepalingen vastleggen met betrekking tot de goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten van de leerplannen.”;

2° in paragraaf 2, eerste lid, worden de woorden “eindtermen en ontwikkelingsdoelen” vervangen door de woorden “na te streven en te bereiken minimumdoelen”;

3° paragraaf 3 wordt vervangen door wat volgt:

“§3. In afwijking van paragraaf 1 hoeven de leerplannen godsdienst, niet-confessionele zedenleer en cultuurbeschouwing niet voor advies te worden voorgelegd aan het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. Die leerplannen worden publiek bekendgemaakt.”;

4° in paragraaf 4 worden de woorden “eindtermen en ontwikkelingsdoelen” vervangen door het woord “minimumdoelen”.

Art. 13. In artikel 46, §2, van hetzelfde decreet, vervangen bij het decreet van 5 mei 2023, worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° in het eerste lid worden de woorden “eindtermen of ontwikkelingsdoelen” vervangen door het woord “minimumdoelen”;

2° in het tweede lid worden de woorden “eindtermen en van de ontwikkelingsdoelen van het buitengewoon onderwijs” vervangen door het woord “minimumdoelen”.

Art. 14. In artikel 53, tweede lid, van hetzelfde decreet, vervangen bij het decreet van 5 april 2019, wordt het woord “eindtermen” vervangen door het woord “minimumdoelen”.

Art. 15. In artikel 57bis, tweede lid, 1°, van hetzelfde decreet, ingevoegd bij het decreet van 1 juli 2011, wordt het woord “eindtermen” vervangen door de woorden “na te streven of te bereiken minimumdoelen”.

Art. 16. In artikel 57ter, eerste lid, 1°, van hetzelfde decreet, ingevoegd bij het decreet van 1 juli 2011, wordt het woord “eindtermen” vervangen door de woorden “na te streven of te bereiken minimumdoelen”.

Art. 17. In artikel 62, van hetzelfde decreet, het laatst gewijzigd bij het decreet van 5 mei 2023, worden de volgende wijzigingen aangebracht:

1° in paragraaf 1, 9°, wordt de zinsnede “eindtermen, ontwikkelingsdoelen” vervangen door de woorden “na te streven of te bereiken minimumdoelen”;

2° in paragraaf 2 wordt punt 2° opgeheven.

Art. 18. In artikel 168, 3°, van hetzelfde decreet, opgeheven bij het decreet van 9 december 2005, opnieuw opgenomen bij het decreet van 21 december 2012 en vervangen bij het decreet van 25 april 2014, wordt het woord “ontwikkelingsdoelen” vervangen door de woorden “na te streven of te bereiken minimumdoelen”.

Hoofdstuk 3. Slotbepalingen.

Art. 19. Dit decreet treedt in werking op 1 september 2025, met uitzondering van artikel 8, 3° en 6°, die in werking treden op de dag die volgt op de bekendmaking ervan in het Belgisch Staatsblad.

Koen DANIËLS
Hannelore GOEMAN
Loes VANDROMME
Griet VANRYCKEGEM
Tom SEURS
Gianna WERBROUCK
Peter VAN ROMPUY