

ONTWERP VAN DECREET OVER DE MINIMUMDOELEN VOOR HET BASISONDERWIJS EN DIVERSE ANDERE VERWANTE MAATREGELEN

Samenvatting

Dit decreet bevat de minimumdoelen voor het derde jaar kleuteronderwijs, het vierde jaar lager onderwijs en het zesde jaar lager onderwijs. Ze zijn ontwikkeld in 2025 op basis van een wetenschappelijk onderbouwd voorstel van een expertencommissie bestaande uit experts uit de academische wereld en de onderwijswereld.

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs dateren al van 1997. In de loop der jaren zijn voor bepaalde leergebieden ontwikkelingsdoelen of eindtermen geactualiseerd, maar het totale pakket is sindsdien niet meer herbekeken, laat staan afgestemd op de noden van de huidige samenleving.

In het regeerakkoord 2024-2029 wordt bijzondere aandacht besteed aan een sterke start voor elk kind in het basisonderwijs. De regering wil focussen op de kern via een kennisrijk curriculum, met veel aandacht voor kennis van het Nederlands en wiskunde, persoonsvormende en socialiserende vaardigheden. Een kennisrijk curriculum streeft ernaar dat leerlingen een gestructureerde inhoud aan vakspecifieke kennis beheersen en kunnen toepassen. De beleidsnota Onderwijs & Vorming benadrukt hetzelfde belang van een kennisrijk en ambitieus curriculum. Op 28 februari 2025 werd de Visienota 'Vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs' goedgekeurd door de Vlaamse regering. Deze visienota gaat dieper in op cruciale onderdelen die aan de basis liggen van de set minimumdoelen die is bijgevoegd bij voorliggend decreet.

De term 'minimumdoelen' vervangt de bestaande begrippen 'eindtermen' en 'ontwikkelingsdoelen' en duidt aan dat het minimale leerdoelen zijn waarbij de scholen in het kader van hun vrijheid van onderwijs meer en meer uitdagende leerdoelen kunnen stellen. De Vlaamse Regering kiest ervoor dat minimumdoelen worden opgemaakt volgens het concept 'kennisrijk curriculum' om een minimum aan kennis, vaardigheden en attitudes vast te leggen.

De nieuwe minimumdoelen worden vastgesteld volgens vakdisciplines. Van de totale onderwijstijd die nodig is om de minimumdoelen te bereiken in het lager onderwijs wordt minimum 50% besteed aan Nederlands en wiskunde, in betrokken leergebieden en/of in andere leergebieden.

In het kleuteronderwijs worden te bereiken minimumdoelen op populatieniveau voor Nederlands geformuleerd voor luistervaardigheid en woordenschat en voor wiskunde voor getalbegrip. De minimumdoelen van de overige vakdisciplines in het kleuteronderwijs blijven na te streven op populatieniveau.

In het lager onderwijs worden te bereiken minimumdoelen op populatieniveau geformuleerd voor het vierde leerjaar en voor het zesde leerjaar. De minimumdoelen voor Nederlands en wiskunde voor het zesde leerjaar worden te bereiken minimumdoelen op individueel niveau.

MEMORIE VAN TOELICHTING

I. ALGEMENE TOELICHTING

A. Situering en probleemstelling

1. Regeerakkoord 2024-2029

In het Regeerakkoord 2024-2029 van de Vlaamse Regering wordt bijzondere aandacht besteed aan een sterke start voor elk kind in het basisonderwijs. (p.147)

"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. Bij de ontwikkeling van de minimumdoelen houden we ook rekening met de aanbevelingen van de parlementaire Commissie Grensoverschrijdend Gedrag."

"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 STEM. In het lager onderwijs leggen we vast dat minimaal de helft van de onderwijstijd naar wiskunde en Nederlands moet gaan."

"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."

2. Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2024-2029

Ook in de beleidsnota Onderwijs & Vorming wordt hetzelfde belang voor een kennisrijk en ambitieus curriculum vermeld.

Strategische doelstelling 1: Inzetten op de verbindende en emanciperende rol van Nederlands

Operationele doelstelling 1: Een sterke taalvaardigheid Nederlands bij alle leerlingen realiseren

"Ik zet in woord en daad in op Nederlands in het basisonderwijs en ga voor ambitieuze minimumdoelen Nederlands. De minimumdoelen Nederlands zijn daarbij in het lager onderwijs niet alleen te bereiken op populatieniveau, maar ook op individueel niveau." (P. 25).

Strategische doelstelling 2: De lat hoog leggen voor onderwijskwaliteit

Operationele doelstelling 2: Samen gaan voor een kennisrijk en ambitieus curriculum in het leerplichtonderwijs

"We zetten in woord en daad in op Nederlands in het basisonderwijs en gaan voor ambitieuze minimumdoelen Nederlands."

In het basisonderwijs wordt opnieuw op de kern gefocust: een kennisrijk curriculum, met veel aandacht voor kennis van het Nederlands en wiskunde, persoonsvormende en socialiserende vaardigheden. De minimumdoelen Nederlands zijn daarbij in het basisonderwijs niet alleen te bereiken op populatieniveau, maar ook op individueel niveau. Bij de ontwikkeling van de minimumdoelen houden we ook rekening met de aanbevelingen van de parlementaire Commissie Grensoverschrijdend Gedrag.

Er wordt voor het kleuteronderwijs een kennisrijk curriculum geformuleerd. Hierin zijn woordenschat en luistervaardigheden te bereiken minimumdoelen. Spreekvaardigheden en aanvankelijke lees- en schrijfvaardigheden worden na te streven minimumdoelen. We vervangen de bestaande ontwikkelingsdoelen binnen het leergebied lichamelijke opvoeding door een ambitieuzer en concreter curriculum van brede motorische vaardigheden.

Bij de ontwikkeling van de nieuwe minimumdoelen lager onderwijs wordt in een kennisrijk curriculum de focus op Nederlands en wiskunde gelegd. Er is daarbij aandacht voor STEM. In het lager onderwijs leggen we vast dat minimaal de helft van de onderwijstijd naar wiskunde en Nederlands moet gaan. Ook voor kinderen van de lagere school zetten we samen met mijn collega bevoegd voor Sport in op het ontwikkelen van hun motorische vaardigheden, aanvullend op bestaande concepten zoals Multimove en schoolsportinitiatieven. (zie OD 22 voor het beleid rond Vlaamse toetsen).

We zetten samen met mijn collega bevoegd voor Sport in op het ontwikkelen van motorische vaardigheden van kleuters en leerlingen in de lagere school.

We bevestigen expliciet dat scholen veel verder kunnen gaan dan de minimumdoelen.”

3. Visienota over de vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs

Op 28 februari 2025 werd de inhoud van de Visienota 'Vaststelling van kwaliteitsvolle minimumdoelen in het basisonderwijs' goedgekeurd door de Vlaamse Regering. De Vlaamse Regering beslist om de Vlaamse Minister van Onderwijs, Justitie en Werk de opdracht te geven de inhoud van de visienota uit te werken.

Deze visienota gaat dieper in op cruciale onderdelen die aan de basis liggen van de set minimumdoelen die is bijgevoegd bij voorliggend decreet, voortbouwend op de principes uit het Regeerakkoord 2024-2029 en de Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2024-2029.

Op 14 maart 2025 werd over de visienota van de regering een 11bis-overleg met onderwijsverstrekkers en vakbonden gehouden.

De Vlaamse Regering licht in de visienota het concept 'kennisrijke minimumdoelen' en haar voorwaarden verder toe.

3.1 Kennisrijke minimumdoelen

De term 'minimumdoelen' vervangt de bestaande begrippen 'eindtermen' en 'ontwikkelingsdoelen' en duidt aan dat het slechts minimale leerdoelen zijn waarbij de scholen in het kader van hun vrijheid van onderwijs meer en meer uitdagende leerdoelen kunnen stellen. Deze minimumdoelen zijn noodzakelijk om ervoor te zorgen dat iedere leerling over een zo goed mogelijke basis beschikt zodat de gelijke kansen voor hun welzijn, een goed en vervullend leven, doorstroming naar het hoger onderwijs en kansen op de arbeidsmarkt gegarandeerd zijn. De Vlaamse Regering kiest ervoor dat minimumdoelen worden opgemaakt volgens het concept 'kennisrijk curriculum' om een minimum aan kennis, vaardigheden en attitudes vast te leggen. Om de expliciete systematische opbouw van kennis te garanderen, worden deze minimumdoelen vastgelegd voor het einde van het kleuteronderwijs, het einde van het vierde jaar lager onderwijs en het einde van het basisonderwijs. Concreet worden minimumdoelen vastgesteld voor de verschillende vakdisciplines, vermeld in artikel 44, §2 van het decreet basisonderwijs:

Derde kleuterklas	Vierde jaar lager onderwijs	Zesde jaar lager onderwijs
Na te streven minimumdoelen op populatieniveau: • Nederlands (m.u.v. woordenschat en luistervaardigheden), • Wiskunde (m.u.v. getalbegrip), • Geschiedenis, • Aardrijkskunde, • Wetenschap en Techniek, • Lichamelijke Opvoeding, • Muzische Vorming, • Attitudes zoals persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, en leerondersteunende vaardigheden en leren leren, rekening houdende met de aanbevelingen van de parlementaire Commissie Grensoverschrijdend Gedrag.	/	/
Te bereiken minimumdoelen op populatieniveau: • Woordenschat (Nederlands). • Luistervaardigheden (Nederlands). • Getalbegrip.	Te bereiken minimumdoelen op populatieniveau: • 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 houdende met de aanbevelingen van de parlementaire Commissie Grensoverschrijdend Gedrag.	Te bereiken minimumdoelen op populatieniveau: • Frans, • Geschiedenis, • Aardrijkskunde, • Wetenschap en Techniek, • ICT, • Lichamelijke Opvoeding, • Muzische Vorming, • Attitudes zoals persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, en leerondersteunende vaardigheden en leren leren, rekening houdende met Rekening houdend met de aanbevelingen van de parlementaire Commissie Grensoverschrijdend Gedrag.
/	/	Te bereiken minimumdoelen op individueel niveau: • Wiskunde • Nederlands

Eén van de speerpunten van de nieuwe minimumdoelen basisonderwijs is sociale mobiliteit. Alle leerlingen ongeacht hun thuissituatie moeten door middel van het Vlaamse onderwijs de beste versie van zichzelf kunnen worden. De minimumdoelen moeten de best mogelijke basis aan alle leerlingen geven, niet enkel aan een voldoende aantal leerlingen.

Minimumdoelen op individueel niveau zijn noodzakelijk voor het responsabiliseren van scholen zodat zij het nodige doen om alle leerlingen de minimumdoelen te doen halen en er geen enkel kind wordt achtergelaten. Het kan immers niet de bedoeling zijn dat minimumdoelen op individueel niveau zouden leiden tot meer overzitten. Integendeel, ze hebben de bedoeling om door focus alle leerlingen aan boord te houden. Het brede onderwijsveld, met inbegrip van de Vlaamse Overheid, de onderwijsverstrekkers en scholen dragen de gezamenlijke verantwoordelijkheid dat ieder kind de minimumdoelen behaalt.

Daartoe zal de Vlaamse Overheid middelen inzetten voor de professionalisering van de leerkrachten basisonderwijs zodat zij kunnen werken met de nieuwe kennisrijke minimumdoelen. De onderwijsinspectie moet scholen actief controleren en stimuleren op het vlak van het behalen van de minimumdoelen door alle leerlingen.

3.2 Goedkeuring van de leerplannen door AHOVOKS

Schoolbesturen dienen de beoogde kennisrijke minimumdoelen te vertalen naar hun leerplannen, aangevuld met eigen doelen en geïmplementeerd volgens de eigen pedagogisch-didactische inzichten. Hoewel de nieuwe minimumdoelen basisonderwijs

worden gestructureerd op basis van zogenaamde vakdisciplines, behelst dit niet de verplichting voor schoolbesturen om hun leerplannen volgens gelijknamige of soortgelijke vakdisciplines in te richten. Wel moeten schoolbesturen het ontwikkelde leerplan ter goedkeuring voorleggen aan het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (hierna: 'AHOVOKS'), waarbij wordt getoetst of de minimumdoelen volledig en correct zijn omgezet in het leerplan en dit plan geen elementen bevat die tegenstrijdig zijn met de vastgestelde minimumdoelen.

3.3 Kennisrijke minimumdoelen die de vrijheid van onderwijs respecteren

Met voorliggend voorstel van decreet worden kennisrijke minimumdoelen vastgelegd, die zijn aangepast aan de hedendaagse noden, met het oog op het realiseren van een kennisrijk curriculum. De vastgelegde minimumdoelen zijn specifiek, meetbaar en haalbaar. De vrijheid van onderwijs werd bij het ontwikkelen van de minimumdoelen bewaakt.

3.3.1 Begrip 'kennisrijk'

'Kennisrijke minimumdoelen' zijn minimumdoelen die zich richten op de overdracht van diepgaande en specifieke feitelijke kennis, die weergegeven en toegepast moet kunnen worden door de leerlingen. Deze kennisoverdracht dient de ontwikkeling van het disciplinair denken te bevorderen. 'Disciplinair denken' betekent dat de leerlingen verbanden kunnen leggen en verschillen en gelijkenissen kunnen identificeren. Kennis dient ook toegepast te kunnen worden. Daarom beogen de kennisrijke minimumdoelen ook het interpreteren, analyseren en bewijzen aan de hand van feitelijke kennis.

Voormelde feitelijke kennis heeft betrekking op voormelde vakdisciplines. 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 kunnen niet bestaan zonder een stevige basis aan feiten en concepten. Het brein kan immers enkel redeneren over zaken waar het brein kennis over heeft.

Enkel wanneer leerlingen voldoende kennis verworven hebben, kunnen ze die gaan toepassen en er verbanden tussen leggen. Onderzoek toont aan dat diep leren – waarbij kennis wordt geïntegreerd en toegepast – pas mogelijk is wanneer een stevige kennisbasis aanwezig is (Kirschner et al., 2006). Een kennisgericht curriculum zorgt er bovendien voor dat alle leerlingen een brede culturele en wetenschappelijke bagage meekrijgen. Dit 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.

3.3.2 Kennis als motor van sociale mobiliteit

Minimumdoelen die terug naar de kern gaan en kennis expliciet centraal stellen, zijn ook een krachtig middel om ongelijkheid in het onderwijs te bestrijden. Leerlingen uit gezinnen met een sterke onderwijs traditie hebben vaak al veel kennis en culturele bagage voordat ze op school komen. Voor leerlingen uit minder kansrijke milieus is school de belangrijkste, en soms enige, plek waar ze toegang krijgen tot die kennis (Hirsch, 2006). Met de expliciete focus in voorliggende visienota op kwaliteitsvolle minimumdoelen en op voormelde vakdisciplines maken we de keuze om terug te keren naar die kern, de basisvaardigheden.

Onderzoek in de Verenigde Staten toont aan dat doelen en curricula die expliciet inzetten op kennisopbouw, zoals Core Knowledge Curriculum, leerachterstanden helpen verkleinen en alle leerlingen een stevige basis meegeven, ongeacht hun socio-economische achtergrond (Hirsch, 2016). Dit 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.

3.3.3 Kennis van 'leerondersteunende vaardigheden' aanleren als randvoorwaarde voor leren

Leerondersteunende vaardigheden bij leerlingen is één van de voorwaarden voor het kunnen leren en onderwijzen. Minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden bieden de mogelijkheid om positief gedrag aan te leren. Door het aanleren van leerondersteunende vaardigheden, wordt een bijdrage geleverd aan het kwaliteitsvol lesgeven. Leerkrachten verliezen minder tijd in het corrigeren van storend gedrag in de klas en kunnen zich daardoor focussen op hun kernopdrachten.

Daarbij is het aanleren van minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden de noodzakelijke eerste stap in de integrale benadering voor het aanpakken van problematisch gedrag op school. Pesten en ander problematisch gedrag op school belemmert het eigen leerproces en dat van andere leerlingen. Leerondersteunde minimumdoelen zullen steeds door de bril van het schooleigen pedagogisch project geïmplementeerd worden. Daarom zullen de minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden gebaseerd zijn op theoretische kaders waarvan de doelmatigheid al in de praktijk is bewezen en die inzetbaar zijn in het schooleigen pedagogisch project.

Leerondersteunende vaardigheden aanleren is net zoals het aanleren van andere leerstof. Leerlingen hebben het recht te begrijpen welke vaardigheden hen helpen bij het verwerken van leerstof.

Heldere doelen zorgen voor een meer gestructureerde en resultaatgerichte benadering rond het aanleren van leerondersteunende vaardigheden. Daarnaast zullen deze minimumdoelen leerondersteunende vaardigheden, de scholen de kans bieden om de voortgang van de leerlingen ook wat betreft leerondersteunende vaardigheden op te volgen.

3.3.4 Respect voor de vrijheid van onderwijs

Het bieden van gelijke onderwijskansen en een uitmuntende onderwijskwaliteit aan alle leerlingen is zoals gezegd de doelstelling van de beoogde minimumdoelen. De invoering van de voormelde kennisrijke minimumdoelen voor de overgang van de kleuter naar de lagere school, voor leerlingen van het vierde jaar en leerlingen van het zesde jaar, kadert binnen artikel 24 van de Grondwet. Artikel 24, §3 van de Grondwet vereist dat de (Vlaamse) overheid een positieve actie onderneemt om een kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen te waarborgen. Door het invoeren van drie sets van kennisrijke minimumdoelen, met name (1) bij de overgang van de derde kleuterklas naar het eerste jaar, (2) voor het einde van het vierde jaar en (3) voor het zesde jaar, waarborgt de Vlaamse Overheid dat alle leerlingen eenzelfde minimumkennis kunnen opbouwen en hun schoolcarrière succesvol kunnen afronden. Inzonderheid de minimumdoelen bij de overgang van de kleuterklas naar het eerste jaar, en in het einde van het vierde jaar zorgen ervoor dat leerlingen desgevallend tijdig in hun ontwikkeling worden gecorrigeerd. Daarmee wordt vermeden dat jonge leerlingen, inzonderheid leerlingen uit kansengroepen, in het kleuteronderwijs of in het lager onderwijs een onherstelbare leerachterstand oplopen of bestendigen met het oog op de verdere schoolloopbaan. Hiermee wordt enerzijds de gelijkheid (artikelen 10 en 11 van de Grondwet) en de gelijke onderwijskansen van alle leerlingen gewaarborgd, maar ook de positieve verplichting van de Vlaamse Overheid om maatregelen te nemen die de ontwikkeling van elk kind bevorderen (artikel 22bis Grondwet).

Onderwijsvrijheid en gelijkheid in onderwijs zijn beide grondwettelijke principes.

Sterke, duidelijke en voldoende ambitieuze minimumdoelen zijn niet enkel in overeenstemming met het grondwettelijk gelijkheidsbeginsel, ze versterken ook de

gelijkheid in onderwijs. Ze houden voor leerlingen en ouders een bijkomende waarborg in dat het onderwijs dat ze krijgen van een voldoende kwaliteit is, en dat het getuigschrift dat ze krijgen gelijkwaardig is, ongeacht welke school ze uitreikt. De onderwijsdoelen strekken de kwaliteit van het onderwijs en de onderlinge gelijkwaardigheid ervan te verzekeren en te verhogen (zie Grondwettelijk Hof, arrest 82/2022, overweging B.17.2). Het gelijkheidsbeginsel vereist immers dat alle leerlingen een gelijke toegang hebben tot fundamentele kennis en vaardigheden, ongeacht hun achtergrond of de onderwijsinstelling waarin zij schoollopen. Het recht op kwaliteitsvol onderwijs zit bovendien vervat in artikel 24, §3 van de Grondwet en vormt een grondrechtelijk ankerpunt voor de minimumdoelen, samen met het gelijkheidsbeginsel. De Grondwet legt hiermee een positieve verplichting op aan de overheid om een voldoende kwaliteitsgarantie te bieden aan alle leerlingen. Die verplichting impliceert onder meer dat onderwijsdoelen een gemeenschappelijk en toetsbaar referentiekader bieden, op basis waarvan scholen hun onderwijsaanbod vormgeven en verantwoorden. Verderop (zie 3.4.3) wordt op basis van onderzoek aangetoond dat minimumdoelen voor kleuters bijdragen tot een versterking van de gelijke onderwijskansen. Het tijdig formuleren van duidelijke ontwikkelingsdoelen, ook in de vroegste onderwijsfasen, maakt het mogelijk om onderwijsachterstanden te detecteren en te remediëren, en verhoogt de kans dat alle kinderen gelijke leerwinst boeken. Dat draagt rechtstreeks bij tot de realisatie van artikel 10 en artikel 11 van de Grondwet, waarin respectievelijk het gelijkheidsbeginsel en het discriminatieverbod worden gewaarborgd, en in het bijzonder de bescherming van ideologische en filosofische minderheden wordt beklemtoond.

De ontwikkelde minimumdoelen zijn zodanig geschreven dat ze toelaten aan de leerplanschrijvers om een kennisrijk curriculum uit te werken dat coherent, consistent en sequentieel kan worden opgebouwd. Het is bovendien uitdrukkelijk de bedoeling dat er voldoende lestijd overblijft om de scholen de mogelijkheid te geven onderwijsdoelen na te streven naast de vooropgestelde minimumdoelen. Hierdoor krijgen scholen de ruimte om hun pedagogische visie en aanpak beter af te stemmen op de specifieke noden van hun leerlingenpopulatie. Ook beoogt de Vlaamse Regering geen ingrijpen in didactische overwegingen bij het onderwijzen van de kennisrijke minimumdoelen. Daarnaast is het ook uitdrukkelijk de bedoeling dat onderwijsinstellingen nog afdoende lestijd hebben om hun eigen pedagogisch project te realiseren en zelfgekozen kennis en vaardigheden over te dragen naar hun leerlingen. In geen geval zullen ook minimumdoelen worden opgemaakt voor het onderwijs in godsdienst, niet-confessionele zedenleer en cultuurbeschouwing. De vrijheid van onderwijs wordt ook gewaarborgd door de bestaande mogelijkheid voor schoolbesturen, die blijft behouden, om af te kunnen wijken van vigerende minimumdoelen.

3.4 Te bereiken minimumdoelen op populatieniveau voor kleuters

De Vlaamse Overheid legt op populatieniveau te bereiken minimumdoelen vast voor Nederlands (woordenschat en luistervaardigheid) en voor wiskunde (getalbegrip), omdat deze doelen noodzakelijk zijn voor een succesvolle start in het eerste leerjaar. We voeren daarnaast een representatieve, wetenschappelijke en gestandaardiseerde evaluatie in van deze minimumdoelen volgens de onderzoeksprotocollen voor internationale peilingen zoals TIMSS, PIRLS en IELS. Deze peiling is een representatieve steekproef die wordt afgenomen tijdens het derde kleuterjaar en 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 resultaten aanleiding geven tot bijsturingen. Deze evaluatie vindt plaats binnen de drie jaar vanaf 1 september 2025 en daarna om de drie jaar. Als uit deze evaluaties blijkt dat deze minimumdoelen niet door de overgrote meerderheid van de leerlingen worden bereikt, of minstens blijkt dat dienaangaande onvoldoende vooruitgang of leerwinst is geboekt, kan de regelgeving worden aangepast zodat deze doelen het statuut van individueel te bereiken krijgen.

3.4.1 Aanleiding: zorgwekkende KOALA-testresultaten

In het kleuteronderwijs geeft de KOALA taalscreening een belangrijke indicatie voor de kennis van het Nederlands. Deze screening wordt sinds schooljaar 2021-2022 in het gewoon basisonderwijs uitgevoerd en dit voor elke kleuter van 5 jaar. Deze peiling gaat na of de leerling het Nederlands voldoende beheerst door de luistervaardigheid te screenen en maakt het mogelijk vast te stellen welke kleuters extra taalondersteuning nodig hebben.

In het najaar van 2024 werd voor de vierde maal de KOALA-test afgenomen in scholen voor gewoon basisonderwijs. De resultaten van deze meest recente afname tonen een daling van 1,1 procentpunten aan van kleuters die het beoogde niveau van taalontwikkeling behalen op vijfjarige leeftijd. Dat betekent dat het aandeel kleuters dat extra ondersteuningsmaatregelen nodig heeft, toeneemt. In totaal scoorden 11.12% van de kleuters in de zogenaamde 'oranje zone' en hebben mogelijk extra ondersteuningsmaatregelen nodig. 4.42% van de kleuters scoorden in de 'rode zone' en hebben intensieve extra ondersteuningsmaatregelen nodig. In grootsteden zoals Antwerpen en Gent ligt dit percentage aanmerkelijk hoger, met respectievelijk 13,1% en 9,7%. Deze situatie is problematisch, gezien de basis van de kennis van het Nederlands vroeg in de ontwikkeling dient te worden gelegd. Dit toont het belang van het stellen van op populatieniveau te bereiken leerdoelen woordenschat en luistervaardigheid (fonemisch bewustzijn) aan.

3.4.2 Zorgwekkende internationale peilingresultaten

Uit TIMSS 2023 (zie ook hoger) blijkt dat slechts 7% van de leerlingen in Vlaanderen volgens hun ouders bij de start van de lagere school heel goede vaardigheden hadden op het gebied van geletterdheid en rekenvaardigheid. Het gaat hierbij om vaardigheden zoals het herkennen en schrijven van letters, het lezen van woorden en zinnen, tellen, en het herkennen en schrijven van getallen. 46% had redelijk goede vaardigheden, en 47% beheerste deze vaardigheden niet goed.

Leerlingen die deze vaardigheden volgens hun ouders heel goed beheersten, behalen aanzienlijk hogere scores in wiskunde en wetenschappen in het vierde jaar dan leerlingen die de vaardigheden niet goed beheersten. Vlaanderen doet het op dit vlak minder goed in vergelijking met het Europese gemiddelde (Verhelst et al., 2024).

Een gelijkaardig beeld zagen we in PIRLS 2021 (zie ook hoger) (Denies et al., 2023). Aan de ouders werd gevraagd in welke mate hun kind bij de instap in het eerste jaar 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 leerlingen dat volgens hun ouders heel goed voorschools geletterd was bij aanvang van het eerste jaar. De groep leerlingen 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 leerlingen in vergelijking met andere landen. Daarnaast werd aan de schoolleiders gevraagd hoeveel leerlingen in hun school het eerste jaar starten met een basisgeletterdheid op het vlak van taal. Slechts 17% van de leerlingen zit volgens de schoolleiders in een school waar minstens 75% van de leerlingen het eerste jaar start met een basisgeletterdheid voor taal. Het merendeel van de leerlingen (56%) gaat naar een school waar minder dan 25% het eerste jaar start met een dergelijke basisgeletterdheid.

3.4.3 Minimumdoelen voor kleuters zijn noodzakelijk om gelijke onderwijs- en arbeidskansen te genereren voor elk kind

Bovenstaande cijfers tonen aan dat een gebrekkige onderwijskwaliteit op jonge leeftijd sociale ongelijkheid bestendigt en leerprestaties en kansen op de arbeidsmarkt nadelig beïnvloedt. Kleuters die lager scoren op vlak van voorbereidende lees- en rekenvaardigheden en executieve functies behoren 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). Het is daarom van groot belang om leerlingen al van op jonge leeftijd kleuteronderwijs van hoge kwaliteit te bieden (Taelman et al., 2024, OECD, 2025). Zo kan men inzetten op een sterke schoolstart voor alle leerlingen en gelijke onderwijskansen tussen groepen leerlingen uit een kansrijke en minder kansrijke thuisomgeving stimuleren (Leseman & Slot, 2020; Taggart et al., 2015).

Ander onderzoek bevestigt dat interindividuele verschillen die al vóór de start van het formele onderwijs aanwezig zijn de belangrijkste bron van ongelijkheid tussen leerlingen vormen, veel meer dan verschillen die ontstaan in de loop van de schoolloopbaan (von Hippel et al., 2018). Zo laat onderzoek in Vlaanderen bijvoorbeeld zien dat kleuters uit lage SES-gezinnen een achterstand hebben in executieve functies die verder toeneemt in de kleuterjaren (Kellens et al., 2023). Executieve functies zijn cognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het plannen, organiseren en uitvoeren van doelgerichte taken; een voorbeeld hiervan is het vermogen om impulsen te beheersen en eerst na te denken voordat je handelt. De groeiende achterstand in executieve functies vormt een belemmering voor de latere schoolse ontwikkeling van deze leerlingen en wordt dan ook gezien als een belangrijke verklaring voor de latere prestatiekloof tussen leerlingen uit kansarme en kansrijke gezinnen in het secundair 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 leerlingen ondervinden in de loop van hun schoolloopbaan hebben dus vaak hun wortels in moeilijkheden of achterstanden die zich al op kleuterleeftijd manifesteerden (vb. Adlof et al., 2010; Hjetland et al., 2020). De vroege kinderjaren vormen dan ook een cruciaal venster om preventief actie te ondernemen om zo de kans te verkleinen dat kwetsbare leerlingen op latere leeftijd schoolse problemen ontwikkelen en gaan onderpresteren (vb. Chambers et al., 2016; Eadie et al., 2021; Hulme et al., 2020; Schindler et al., 2015; Swanson et al., 2011). 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. Dit 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).

Vlaanderen zet maximaal in op Nederlands en wiskunde maar deze zullen gekaderd worden binnen het kennisrijke curriculum zoals ook in het regeerakkoord vermeld. Het inzetten op kennisrijke minimumdoelen 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 onderzoek (Grissmer et al., 2023; Hwang et al., 2023; Kim et al., 2023) suggereert dat het van jongs af aan systematisch basiskennis opbouwen – 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).

Daarom leggen we op populatieniveau te bereiken minimumdoelen vast voor Nederlands (woordenschat en luistervaardigheid) en wiskunde (getalbegrip) in het kleuteronderwijs om een sterke start voor alle leerlingen mogelijk te maken en de onderwijskwaliteit in haar geheel te verbeteren. De andere minimumdoelen Nederlands en wiskunde zijn in de kleuterklas na te streven op populatieniveau.

3.5 Minimumdoelen op populatieniveau voor leerlingen in het vierde jaar

In het vierde jaar worden minimumdoelen op populatieniveau ingevoerd om een tijdige correctie naar het einde van de lagere school mogelijk te maken als bepaalde leerlingen niet op weg zijn om de minimumdoelen aan het einde van de lagere school te behalen. Het stelt scholen in staat om op een objectieve en uniforme wijze de voortgang van hun leerlingenpopulatie te meten en te bewaken.

3.6 Minimumdoelen op individueel niveau voor leerlingen op het einde van de lagere school

Er worden, kennisrijke minimumdoelen op het einde van de lagere school ingeschreven zodat iedere leerling met gelijke kansen aan zijn of haar secundaire schoolcarrière kan beginnen en om de minimaal vereiste onderwijskwaliteit voor het basisonderwijs in Vlaanderen te garanderen. Deze minimumdoelen zijn individueel te bereiken voor Nederlands en wiskunde.

3.7 Verantwoordelijkheid van de scholen – civiel effect

De klassenraad is bevoegd om te bepalen of een leerling al dan niet mag overgaan na het (niet-) behalen van de minimumdoelen in het derde kleuterklas of het zesde jaar. De klassenraad dient in geval een leerling de minimumdoelen niet behaalt, remediërende maatregelen te nemen om de achterstand bij die leerling in te halen. Na het zesde jaar beslist de klassenraad al dan niet over het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs.

De onderwijsinspectie zal tijdens tussentijdse bezoeken en doorlichtingen nagaan of scholen het nodige doen om iedere leerling de minimumdoelen te doen behalen op het einde van het kleuter-, dan wel het lager onderwijs en dat zij desgevallend in de schoolloopbaan de nodige maatregelen neemt om alle leerlingen de minimumdoelen te doen behalen. Scholen die kennelijk te weinig maatregelen nemen om alle leerlingen de voormelde minimumdoelen te doen behalen, kunnen worden gesanctioneerd met een verscherpt toezicht door de Vlaamse Overheid of het verlies van erkenning. De Vlaamse Overheid zal de nodige middelen ter beschikking stellen om het onderwijspersoneel te professionaliseren in functie van de nieuwe minimumdoelen.

3.8 Gefaseerde invoering van de nieuwe minimumdoelen

Verder is er gekozen voor een gefaseerde invoering van de nieuwe minimumdoelen. De overgangsstrategie voorziet in een vrijwillige start in september 2025, de verplichte implementatie van de kernvakken in september 2026 en een volledige implementatie van alle doelen vanaf september 2027. Deze gefaseerde aanpak geeft scholen de nodige tijd en ruimte om zich geleidelijk aan te passen, waardoor de druk op de onderwijsinstellingen vermindert en een soepele overgang mogelijk wordt gemaakt.

Om de gelijke behandeling van de kinderen te garanderen voorzien we wel dat in het schooljaar 2025-2026 de nieuwe minimumdoelen niet kunnen geïmplementeerd worden voor de leerlingengroep die in het schooljaar 2025-2026 het getuigschrift basisonderwijs kan behalen. Voor de leerlingen die in het schooljaar 2026-2027 hun getuigschrift basisonderwijs kunnen behalen, kunnen enkel de minimumdoelen Nederlands, Wiskunde en wetenschappen en techniek eerder worden geïmplementeerd. Het is immers niet de bedoeling dat een leerling in school A waar de nieuwe minimumdoelen al vrijwillig eerder

worden toegepast beoordeeld wordt op basis van de nieuwe minimumdoelen en een leerling van hetzelfde leerjaar in school B nog (deels) beoordeeld wordt op basis van de oude eindtermen.

4. Voorstel van decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997.

De invoering van nieuwe minimumdoelen vergt een stabiel wettelijk kader dat richting, duidelijkheid en vertrouwen biedt aan alle betrokken actoren. Regelgeving speelt dan ook een sleutelrol in het implementatieproces. Ze verankert de contouren van het beleid, maakt procedures voorspelbaar en creëert ruimte voor inspraak, evaluatie en bijsturing.

Het decreet over de ontwikkelings- en vaststellingsprocedure voor minimumdoelen verzekert de decretale verankering van de procedure en zorgt voor voorspelbaarheid en transparantie: er is duidelijkheid over wie ontwikkelt, wanneer advies wordt ingewonnen, hoe evaluatie gebeurt en wanneer bijsturing mogelijk is. Door ten minste vijfjaarlijkse evaluaties van de minimumdoelen basisonderwijs en een driejaarlijkse monitoring in het kleuteronderwijs systematisch te voorzien, zorgen we voor een duurzaam doelenkader.

Tot slot wordt met het decreet een uniform doelenkader ingevoerd voor gewoon en buitengewoon onderwijs, waarbij voor leerlingen met een IAC doelen op maat worden vastgesteld. Zo ontstaat niet alleen inhoudelijke samenhang, maar ook organisatorische duidelijkheid. Dit maakt het voor schoolteams eenvoudiger om samen te werken rond minimumdoelen, ook in inclusieve contexten, en bevordert een gemeenschappelijke taal over wat leerlingen moeten kennen en kunnen.

5. Mededeling aan de Vlaamse Regering: Professionalisering in het kader van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs

Op 29 april 2025 nam de Vlaamse Regering akte van de Mededeling over Professionalisering in het kader van de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs. In deze mededeling aan de Vlaamse Regering wordt een gecoördineerde aanpak voor professionalisering van leraren in het kader van de nieuwe minimumdoelen helder omschreven. Daarmee wordt uitvoering gegeven aan de hierboven omschreven visienota, waarin het voornemen wordt uitgesproken dat de Vlaamse Overheid middelen zal inzetten voor de professionalisering van de leerkrachten basisonderwijs zodat zij kunnen werken met de nieuwe kennisrijke minimumdoelen.

Het doel is om elke leraar in staat te stellen de nieuwe minimumdoelen planmatig en in samenhang te realiseren vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid tussen overheid, leerplanmakers, pedagogische begeleidingsdiensten en schoolbesturen. Het versterken van kennis en professionaliteit van leraren en schoolteams staat centraal

Het professionaliseringsprogramma is opgebouwd rond:

- brede vorming over effectieve didactiek, leerondersteunende vaardigheden en kennisrijk curriculum,
- inspiratiescholen,
- professionalisering van de pedagogische begeleidingsdiensten en
- het ondersteunen van de onderwijsverstrekkers om nieuwe leerplannen en vakinhouden te ontwikkelen.

De inspiratiescholen zullen daarbij een centrale rol opnemen. Deze scholen stappen als eerste in en zetten actief in op de implementatie van een kennisrijk curriculum op de werkvloer. Het traject dat deze inspiratiescholen lopen zal andere scholen inspireren bij hun eigen implementatietraject.

De uitrol gebeurt in nauwe samenwerking met de verschillende onderwijspartners en wordt systematisch gemonitord en bijgestuurd op basis van feedback uit het veld en evaluatieonderzoek.

B. Inhoud

1. Decreet basisonderwijs

Zoals gesteld in artikel 44 van het decreet basisonderwijs bevatten minimumdoelen een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die het Vlaams Parlement wenselijk of noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie.

Elke school heeft de maatschappelijke opdracht om de minimumdoelen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en bepaalde attitudes bij de leerlingen na te streven of te bereiken. De minimumdoelen moeten op populatieniveau worden nagestreefd of bereikt. De minimumdoelen voor wiskunde en Nederlands worden aan het einde van het zesde jaar lager onderwijs vastgelegd op individueel niveau. Deze minimumdoelen moeten bereikt worden door iedere individuele leerling aan het einde van het basisonderwijs. Conform artikel 45 van hetzelfde decreet worden de door het Vlaams Parlement goedgekeurde minimumdoelen letterlijk opgenomen in de leerplannen.

Minimumdoelen worden geformuleerd in functie van de vakdisciplines, vermeld in artikel 44, §2 van het decreet basisonderwijs.

De geformuleerde minimumdoelen zijn van toepassing op het derde jaar kleuteronderwijs, het vierde jaar lager onderwijs of het einde van het lager onderwijs.

2. Globale aanpak

De nieuwe minimumdoelen basisonderwijs zijn geformuleerd vanuit een visie op kennisrijke minimumdoelen en daaraan ten grondslag liggende kernprincipes. In wat volgt worden de visie en kernprincipes beschreven, overgenomen uit of gebaseerd op het rapport van de expertencommissie die de minimumdoelen basisonderwijs ontwikkelde (de commissie Muijs). Voor elke vakdiscipline vertrekken de doelen vanuit een specifieke vakdisciplinaire visie op wat kernkennis is en aan welke 'hogere doelen' de minimumdoelen van een vakdiscipline bijdragen. Voor de invulling van die vakdisciplinaire visies wordt integraal verwezen naar het rapport van de commissie Muijs. Het volledige rapport van de expertencommissie is digitaal en publiek raadpleegbaar op de website van de Vlaamse Overheid.

2.1 Visie op kennisrijke minimumdoelen

De nieuwe minimumdoelen vertrekken vanuit een welbepaalde visie op kennisrijke minimumdoelen. De visie van de commissie Muijs, die door de decreetgever wordt bijgetreden, wordt in het rapport van de commissie als volgt toegelicht:

"Een kennisrijk curriculum streeft ernaar dat leerlingen een gestructureerde inhoud aan vakspecifieke kennis beheersen en kunnen toepassen. Het maakt expliciet welke kennis alle kinderen geacht worden te verwerven en presenteert deze in een logische en coherente structuur. Kennisrijke curricula bouwen daarbij sterk voort op inzichten uit de cognitieve wetenschap over de rol van het geheugen bij leren. We weten uit decennia aan onderzoek dat we de wereld om ons heen kunnen interpreteren en ermee omgaan, omdat we kennisschema's hebben gevormd in ons langetermijngeheugen (Willingham, 2021). Hierdoor kan ons brein onderdelen van de realiteit herkennen en patronen onderscheiden – en dit met verbluffende snelheid – wanneer we luisteren, lezen, praten of observeren. Goed verbonden kennisschema's zitten stevig verankerd in het langetermijngeheugen, zijn uitbreidbaar en flexibel. Ze stellen ons in staat om betekenis te geven aan nieuwe informatie die via onze zintuigen het brein binnenkomt. Ons brein 'ziet' elk nieuw item door

de lens van eerdere verworven kennis. Je beseft als mens vaak amper wat de onmetelijke en subtiele impact is van wat je al weet (je voorkennis) op wat je leest, ziet, hoort, voelt en begrijpt. Kennisrijke mensen zijn zich vaak niet bewust van hoe vaak ze uit hun arsenaal aan voorkennis putten om de wereld te begrijpen. Iemand die geleerd heeft over de Byzantijnse architectuur, zal op een andere manier een stad als Venetië 'zien'. Iemand die de samenstelling van mortel écht kent, volgt geen blind recept, maar weet dat die bij vochtig weer minder water moet toevoegen in het mengsel. Weten werkt.

Relevante voorkennis vergemakkelijkt en verduurzaamt toekomstig leren (Brod, 2021). Waar het menselijk langetermijngeheugen schier onbeperkt is in capaciteit, is ons vermogen tot nadenken dat niet. Dat bewuste nadenken en het verwerken van nieuwe informatie situeert zich in het menselijk werkgeheugen, dat beperkt is in capaciteit. Het vermogen tot nadenken in het werkgeheugen wordt mogelijk gemaakt door die kennischema's in het langetermijngeheugen. Je leert makkelijker bij en kunt dieper nadenken over dingen waar je al iets over weet. Relevante voorkennis spaart capaciteit van dat werkgeheugen waardoor er meer ruimte komt om na te denken. Voorkennis helpt dus bij allerlei taken, zoals:

- het ontwikkelen van vloeiend rekenen in de vroege schooljaren;
- het leren van letter-klankcombinaties;
- het interpreteren van symbolen;
- het doorgronden van een schildertechniek;
- het oplossen van een wiskundig probleem;
- het vatten van een literaire tekst;
- het analyseren van een historisch fenomeen;
- ...

De opbouw van brede achtergrondkennis speelt een cruciale rol in het ontwikkelen van een brede maatschappelijke geletterdheid. Onderzoek uit de cognitieve wetenschappen en curriculumstudies tonen aan dat kennisrijke inhoud in vakken als geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek bijdraagt aan leesvaardigheid en andere complexe denkvaardigheden. Een kennisrijk curriculum is dus logischerwijs veel meer dan louter een curriculum met focus op (hoewel uiteraard zeer belangrijk) wiskunde en Nederlands. Via bijvoorbeeld fictieve, historische of wetenschappelijke verhalen kan die kennisopbouw zelfs al beginnen nog voor kinderen kunnen lezen en schrijven. Het verrijken van de woordenschat en brede achtergrondkennis gaat daarna uiteraard verder gedurende de hele schoolperiode. Deze kennischema's in het langetermijngeheugen beïnvloeden ook elk aspect en elke fase van het onderwijs.

In deze context is kennis een breed begrip. Het omvat veel meer dan alleen feiten. Het concept van een kennisrijk curriculum wordt soms onterecht bekritiseerd met termen als 'drillen van losse feiten'. Dat is het uiteraard niet. In werkelijkheid bouwt een goed kennisrijk curriculum juist verbanden tussen kennis op en benadrukt het de grote ideeën ('big ideas') en kernprincipes van vakdisciplines, inclusief hun onderzoeks- en debattradities.

Daarnaast is het essentieel om te investeren in een gedeelde kennisbasis om rechtvaardigheid binnen een democratie te bevorderen. Een kennisrijk curriculum zorgt er immers voor dat al de kinderen op school de kennis meekrijgen die zij nodig hebben om te floreren in het onderwijs en de samenleving, en niet enkel degenen die deze kennis van thuis uit meekrijgen. Recent wetenschappelijk onderzoek toonde aan waarom een zorgvuldig opgebouwd kennisrijk curriculum in de vroegste leerjaren erg belangrijk is voor zowel eerlijke onderwijskansen als voor het ontwikkelen van de complexe denkvaardigheden die de moderne tijd vereist (Grissmer et al., 2023; Surma et al., 2024; Kim et al., 2023).

Kennis wordt vaak ingedeeld in verschillende vormen, en dit in tal van taxonomieën (Suto et al., 2020). Een handige basisindeling voor curriculumontwerp voor minimumdoelen is het onderscheid tussen:

- Declaratieve kennis (ook wel: 'weten dat...'), zoals de feitelijke inhoud van wetenschap of aardrijkskunde, woordenschat, principes en rekenkundige kennis zoals de tafels van vermenigvuldiging.
- Procedurele kennis (vaardigheden: 'weten hoe...'), zoals het strikken van veters, het schrijven van letters, het testen van stoffen op oplosbaarheid in water, of het formuleren van zinnen in een vreemde taal.

In een kennisrijk curriculum worden die vaardigheden doorgaans verworven als een waardevol resultaat van goed onderwijs. Ze komen voort uit en worden geïntegreerd met een stevige beheersing van declaratieve kennis. Deze procedurele kennis mag echter niet verward worden met zogenaamde generieke (of all-purpose) vaardigheden zoals kritisch denken, reflecteren, begrijpend lezen, creatief denken en probleemoplossend denken. Hoewel die generieke vaardigheden belangrijk zijn, is er weinig wetenschappelijk bewijs dat deze vaardigheden helemaal los van specifieke kennisdomeinen aangeleerd kunnen worden. Uit onderzoek blijkt juist dat dergelijke generieke vaardigheden zich vooral ontwikkelen binnen specifieke kennisdomeinen, dat transfer vooral mogelijk is binnen domeinen waar men al voorkennis heeft opgebouwd, en dat de gehanteerde didactiek hiervoor van belang is (Tricot & Sweller, 2014; Weber et al., 2025).

Met kennisrijke minimumdoelen geven we de leerplanontwikkelaars een kapstok om volledige kennisrijke curricula (in de vorm van leerplannen) te realiseren. Succesvolle kennisrijke curricula worden gekenmerkt door grondigheid en coherentie. Ze formuleren heldere doelen in zorgvuldig opgebouwde leerprogressies. Dit zorgt ervoor dat alle soorten kennis cumulatief en stevig worden opgebouwd. Het doel voor deze leerplanmakers kan o.a. zijn om op elk niveau (bijvoorbeeld een leerjaar) toegang tot relevante kennis mogelijk te maken en zo toegang tot het volgende niveau te vergemakkelijken. Het is belangrijk dat kennis op het juiste niveau wordt gespecificeerd. Voor jonge kinderen kan dit (uiteraard) betekenen dat concepten worden vereenvoudigd. De minimumdoelen zijn zodanig geschreven dat ze toelaten aan de leerplanschrijvers om een kennisrijk curriculum uit te werken dat coherent, consistent en sequentieel kan worden opgebouwd."

2.2 Minimumdoelen voor een kennisrijk curriculum

Een kennisrijk curriculum moet onderbouwd zijn door specifieke doelen die ambitieus en haalbaar zijn. Bij het ontwikkelen van de minimumdoelen is steeds uitgegaan van gevestigde en goed onderbouwde principes van kwaliteitsvol onderwijs. In het rapport van de commissie Muijs wordt dit als volgt toegelicht:

"Ieder kind, ongeacht achtergrond, gender, etniciteit of andere kenmerken, heeft recht op het best mogelijke onderwijs dat hen voorbereidt op een gezonde, gelukkige en productieve toekomst. Om dit te bereiken, hebben we naast uitstekende leraren en schoolleiders, een sterk en breed curriculum nodig. Dit curriculum moet onderbouwd zijn door specifieke doelen die ambitieus en haalbaar zijn.

In de context van een kennisrijk curriculum verwijzen minimumdoelen naar een reeks essentiële en fundamentele onderwijsdoelen die leerlingen aan het einde van een bepaalde onderwijsfase moeten bereiken. Deze doelen moeten waarborgen dat leerlingen een kern van kennis verwerven die zowel breed als diep is, en die hen de intellectuele, sociale, en culturele kennis biedt die ze nodig hebben om te slagen in latere leerfasen en in het leven in het algemeen.

Bij al haar werkzaamheden ging de commissie uit van gevestigde en goed onderbouwde principes van kwaliteitsvol onderwijs. Deze **kernprincipes voor een kennisrijke aanpak** van de minimumdoelen stonden centraal:

1. Focus op kernkennis
2. Eenduidig interpreteerbaar en evalueerbaar
3. Leidraad voor curriculumontwerp en beoordeling
4. Inclusief
5. Coherente opbouw voor levenslang leren
6. Balans tussen vaardigheden en kennis
7. Ambitieus, internationaal gebenchmarkt en haalbaar
8. Belang van vakdisciplines

In wat volgt gaan we dieper in op de acht kernprincipes om gemeenschappelijk begrip te creëren en de noodzaak van de vernieuwde minimumdoelen te duiden.

1. Focus op Kernkennis

Een **kennisrijk curriculum** is ontworpen rondom het principe dat kennis zelf de sleutel tot succes is in het onderwijs. Het bevat wat essentieel is voor de participatie in een moderne democratische samenleving. In een kennisrijk curriculum ligt de nadruk op een diepgaande, gestructureerde opbouw van kennis in de verschillende domeinen. Minimumdoelen binnen een dergelijk curriculum zorgen ervoor dat het duidelijk is welke kennis op elk belangrijk moment in een onderwijstraject verworven moet zijn. Het gaat hierbij niet om oppervlakkige en geïsoleerde feitenkennis, maar om essentiële kennis die toelaat om op een later moment nieuwe kennis te verwerven. Zo weten leerlingen dat in de Romeinse periode het door de Romeinen aangelegde wegennetwerk in onze gebieden niet enkel militaire doelen diende, maar ook culturele uitwisseling faciliteerde en dit impact had op voedselproductie en het dagelijks leven, en, hoe archeologen dit achterhaalden. Geen losse feiten, maar geïntegreerde en uitbreidbare kennisschema's.

2. Eenduidig interpreteerbaar en evalueerbaar

Minimumdoelen moeten specifiek, meetbaar en haalbaar zijn. Ze stellen duidelijke verwachtingen over wat leerlingen moeten weten en kunnen aan het einde van een bepaalde onderwijsfase. Het minimumdoel is inhoudelijk geformuleerd zodat het eenduidig

is en iedereen er hetzelfde onder verstaat. Aan het einde van het zesde leerjaar kunnen we bijvoorbeeld nagaan hoe leerlingen specifieke soorten wiskundige vraagstukken oplossen of organismen kunnen classificeren op basis van bepaalde kenmerken.

3. Leidraad voor curriculumontwerp en beoordeling

Minimumdoelen dienen als fundament voor het ontwerp van de leerplannen en evaluatiekaders. Het zijn niet alleen na te streven doelen, maar concrete maatstaven en kernconcepten die de inhoud bepalen die op scholen wordt aangeboden en hoe de voortgang van leerlingen wordt beoordeeld. In een kennisrijk curriculum zorgen deze doelen ervoor dat het onderwijs de nadruk legt op grondige beheersing van de inhoud en vervolgens essentiële vaardigheden aanbrengt.

4. Inclusief

Eén van de belangrijkste doelen van het definiëren van minimumdoelen is leerlingen, ongeacht hun achtergrond of voorafgaande kennis, toegang te geven tot dezelfde essentiële kennisbasis. De minimumdoelen garanderen voor elk kind de ontwikkeling van een duurzame, rijke en gedeelde kennisbasis als katalysator voor sociale mobiliteit en maatschappelijke participatie. Ook 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 individueel aangepast curriculum (IAC) vertrokken van de minimumdoelen basisonderwijs. Op basis daarvan worden voor leerlingen doelen op maat bepaald. Het voordeel van een gemeenschappelijk doelenkader is dat het eenvoudiger wordt voor leerlingen om te bewegen tussen het gewoon en buitengewoon onderwijs en dat er een gerichte identificatie kan gemaakt worden van eventuele moeilijkheden, waar dan intensieve begeleiding voor ontworpen kan worden.

5. Coherente opbouw voor levenslang leren

Een kennisrijk curriculum is zo gestructureerd dat elk minimumdoel onderdeel is van een grotere cumulatieve kennisopbouw. Minimumdoelen helpen om een solide basis van algemene kennis te leggen, waar leerlingen op verder kunnen bouwen voor het complexere leren in het secundair onderwijs en daarna. Het selecteert kernconcepten en principes die leerlingen nodig hebben om verbanden te zien en kritisch te denken en toekomstig leren mogelijk te maken. Contexten en toepassingen komen aan bod in functie van deze kernideeën, niet omgekeerd. Een breed en evenwichtig curriculum bevordert zowel kennis als inzicht als toekomstig leren (Francis, 2025).

6. Balans tussen vaardigheden en kennis

Hoewel een kennisrijk curriculum de nadruk lijkt te leggen op een systematische opbouw van kennis, stimuleert het net ook de ontwikkeling van essentiële domeinspecifieke vaardigheden en ook complexe denkvaardigheden, zoals kritisch- of probleemoplossend denken. Minimumdoelen balanceren tussen het verwerven van feitelijke kennis en het ontwikkelen van het vermogen om deze kennis effectief toe te passen in verschillende contexten. Zo kan het in taalvaardigheid een minimumdoel zijn dat leerlingen de grammaticale regels begrijpen (kennis) om in staat te zijn samenhangende en correcte teksten te schrijven (vaardigheid).

7. Ambitueus, internationaal gebenchmarkt en haalbaar

Minimumdoelen in een kennisrijk curriculum worden, naast de lokale context, ook mee vormgegeven door internationale normen of kaders, zoals die vastgesteld worden door

grootschalige internationale studies (bijvoorbeeld TIMSS, PIRLS) of kennisrijke curricula van hoogpresterende landen.

Internationale vergelijkingen zijn hier belangrijk. Ze kunnen schijnbaar eenvoudige vragen verduidelijken – zoals op welke leeftijd het mogelijk is om inhoud zoals breuken, algebra of specifieke wetenschappelijke principes te onderwijzen – maar ze houden ook een spiegel voor. De breinen van onze Vlaamse kinderen hebben immers dezelfde capaciteiten als de breinen elders. We mogen hoge, maar realistische verwachtingen hebben van onze leerlingen. De internationale vergelijkingen bieden naast de spiegel van ambitie dus ook de spiegel van haalbaarheid.

Dit pleit echter niet voor een naïeve beleidslening of curriculumkopie – '... land X is succesvol geweest in TIMSS, dus moeten we precies doen wat zij doen...'. Alle minimumdoelen dienen aangepast te zijn aan de nationale context, en het is zo dat in sommige vakken (bijvoorbeeld bij geschiedenis) het nationale/lokale belangrijker is dan in andere vakken (wiskunde).

8. Belang van vakdisciplines

Een kennisrijk curriculum erkent de waarde van vakdisciplines als de primaire manier waarop kennis in de samenleving wordt opgebouwd, overgedragen en verdiept. Door leerlingen kennis te laten maken met de denk- en werkwijzen van verschillende disciplines, ontwikkelen ze een breder begrip van de wereld en leren ze hoe kennis wordt gevormd. We erkennen dus deze twee goede redenen om te vertrekken vanuit deze vakdisciplines:

a. Vakdisciplines structureren kennis

Kennis wordt niet willekeurig verzameld, maar binnen disciplines ontwikkeld en geordend. Binnen elke discipline bestaan specifieke methoden om tot betrouwbare kennis te komen (zoals experimenten in de natuurwetenschappen of bronnenanalyse in de geschiedenis).

b. Vakdisciplines hebben unieke denk- en werkwijzen

In de wiskunde wordt geredeneerd met logische structuren en bewijsvoering. In de geesteswetenschappen worden interpretaties van bronnen en teksten vergeleken en gewogen. In de natuurwetenschappen speelt empirisch onderzoek een sleutelrol. In kunst en cultuur draait het om creatieve expressie en esthetische analyse.

De vakdisciplines worden gebruikt om kennis systematisch op te bouwen vanuit het perspectief van de minimumdoelen. Uiteraard is er de vrijheid van de onderwijsverstrekker om deze vakken te clusteren, te groeperen of een andere benaming te geven."

De minimumdoelen basisonderwijs zijn ontwikkeld volgens volgende vakdisciplines:

1. Nederlands;
2. Wiskunde;
3. Wetenschap en techniek;
4. Aardrijkskunde;
5. Geschiedenis;
6. Muzische vorming;
7. Lichamelijke opvoeding;
8. ICT (niet voor kleuteronderwijs);
9. Attitudes, waaronder persoonvormende en socialiserende vaardigheden, leren leren en leerondersteunende vaardigheden;
10. Frans (niet voor kleuteronderwijs en 4^{de} jaar lager onderwijs).

2.3 Commissie Muijs

Een commissie van internationale experts onder leiding van Daniel Muijs was verantwoordelijk voor de uitwerking van de nieuwe, kennisgerichte minimumdoelen basisonderwijs. Omwille van het belang van de internationale en wetenschappelijke onderbouwing van de minimumdoelen, werd de commissie samengesteld met binnenlandse en buitenlandse experts. Zowel academici, curriculumspecialisten als schooldirecties maakten deel uit van de commissie. De samenstelling van de kerncommissie was als volgt:

- Daniel Muijs, hoogleraar Queen's University Belfast
- Hilde Bortels, directeur XCL Wegwijs, Lommel
- Anna Bosman, hoogleraar Radboud Universiteit
- Christine Counsell, ontwerper 'Opening Worlds' curriculum
- Elien Heynssens, waarnemend directeur Kiempunt Campus, Eeklo
- Nathalie Kellens, directeur KBO Cocon-Horizon, Oudenaarde
- Tim Oates, directeur Assessment Research and Development, Cambridge Assessment
- Amanda Spielman, lid van het Britse Hogerhuis, voormalig hoofdinspecteur Ofsted
- Tim Surma, directeur Expertisecentrum Onderwijs en Leren, Thomas More Hogeschool
- Kelly Thyssen, directeur Stedelijke Basisschool De Vlinderboom, Antwerpen
- Ann Vancoppenolle, directeur Freinetschool De Vier Tuinen, Oudenaarde

2.4. De vastgestelde minimumdoelen

Met dit decreet worden minimumdoelen vastgesteld voor de verschillende vakdisciplines in het basisonderwijs. Dat gebeurt op drie niveaus: er worden doelen geformuleerd op niveau Kleuter (5 jaar), eind vierde leerjaar (9 jaar) en eind zesde leerjaar (11 jaar):

	Kleuter (5 jaar)	Vierde leerjaar (9 jaar)	Zesde leerjaar (11 jaar)
Na te streven minimumdoelen op populativeniveau	Nederlands (m.u.v. woordenschat en luisteren) Wiskunde (m.u.v. getalbegrip) Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek Lichamelijke opvoeding Muzische Vorming Attitudes	/	/
Te bereiken minimumdoelen op	Woordenschat (Ned.) Luisteren (Ned.) Getalbegrip	Nederlands Wiskunde Geschiedenis	Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek

populativeniveau		Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek Lichamelijke opvoeding Muzische Vorming ICT Attitudes (<i>Leerondersteunende vaardigheden, Leren Leren, Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden</i>)	Lichamelijke opvoeding Muzische Vorming ICT Frans Attitudes (<i>Leerondersteunende vaardigheden, Leren Leren, Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden</i>)
Te bereiken minimumdoelen op individueel niveau	/	/	Wiskunde Nederlands

In de minimumdoelen wordt ook verwezen naar disciplines. De disciplines zijn belangrijk omdat ze de leerling toegang geven tot 'krachtige kennis' die niet ingeperkt is door hun dagelijkse ervaring maar afkomstig is uit systematische, gespecialiseerde kennis zoals die binnen de academische disciplines ontworpen is. Door de schoolvakken hierop af te stemmen krijgen al de leerlingen toegang tot niet enkel kennis, maar ook een verscheidenheid aan denkwijzen en brillen om de wereld te bekijken en te kennen.

De vastgestelde minimumdoelen zijn uitgebreider dan de vorige eindtermen. Dit is echter het gevolg van de gehanteerde werkwijze bij de ontwikkeling ervan. Er is voor geopteerd om de minimumdoelen eenduidiger en specifiekere weer te geven. Hierdoor vergroot het aantal doelen. Echter, extra volume betekent niet automatisch meer ingenomen tijd of minder ruimte voor eigenheid en pedagogische vrijheid. In de vorige eindtermen kan een doel als "De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdperiode aan de hand van een tijdsband." meer onderwijstijd innemen dan de som van een heleboel meer specifieke doelen. Er is zorg voor gedragen dat er telkens voldoende ruimte is voor de invalshoek van de leraar en het eigen pedagogisch project.

De minimumdoelen zijn helder omschreven. Wat elke leerling minimaal moet kennen en kunnen, moet eenduidig zijn. Deze helderheid geeft leerplan-, toets- en methodeontwikkelaars maar ook leraren houvast en garandeert continuïteit in het leerproces. De vastgestelde minimumdoelen laten voldoende ruimte voor leerplannen en een eigen pedagogisch project. De ruimte voor pedagogisch-didactische invulling door leerkrachten en scholen blijft essentieel. In de vastgestelde minimumdoelen zijn dan ook geen pedagogisch-didactische richtlijnen terug te vinden.

Meer in het algemeen zijn de minimumdoelen ook verenigbaar met de vrijheid van onderwijs. Aansluitend bij wat daarover hierboven al werd gezegd (nr. 3.3.4), kan nog worden gesteld dat de minimumdoelen zodanig zijn geschreven dat ze toelaten aan de leerplanschrijvers om een kennisrijk curriculum uit te werken dat coherent, consistent en sequentieel kan worden opgebouwd. Er blijft voldoende lestijd over om de scholen de mogelijkheid te geven onderwijsdoelen na te streven naast de vooropgestelde minimumdoelen. Het is immers uitdrukkelijk ook de bedoeling dat onderwijsinstellingen nog afdoende lestijd hebben om hun eigen pedagogisch project te realiseren en zelfgekozen kennis en vaardigheden over te dragen naar hun leerlingen. Hierdoor krijgen

scholen de ruimte om hun pedagogische visie en aanpak beter af te stemmen op de specifieke noden van hun leerlingenpopulatie.

Om de vrijheid van onderwijs te vrijwaren en overbelasting van het curriculum te voorkomen hanteerde de expertencommissie die werd belast met het opstellen van een voorstel minimumdoelen (de commissie Muijs) een zogenaamde 70-30 regel. Hierbij ging de kerncommissie ervan uit dat de opgestelde minimumdoelen maximaal 70% van de totale leertijd in beslag mochten nemen. Deze verhouding wordt ook in Nederland gehanteerd in het voorstel van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO, dat betrokken is bij het opstellen en valideren van onderwijsdoelen in Nederland (SLO, Verdeling van ontwerpruimte voor ontwikkeling van kerndoelen. Kader voor de teams die de kerndoelen actualiseren, Juli 2022).

Concreet werd dit door de expertencommissie op de volgende manier gedaan:

De kerncommissie heeft op basis van de 70-30 regel indicatief aangegeven in percentages wat de maximale leertijd mocht zijn die door ieder vak ingenomen mocht worden.

Deze richtpercentages zijn met de expertgroepen gedeeld, zodat zij dit bij het opstellen van hun doelen in acht konden nemen.

De kerncommissie heeft erover gewaakt dat de doelen voor elk vak binnen de voor hen toegestane tijd bereikt kunnen worden. Hiervoor maakte de kerncommissie een schatting op basis van drie elementen:

Hoeveelheid doelen

Complexiteit doelen

Vereiste kennis en voorkennis doelen

Daarnaast hield de kerncommissie zich ook aan het principe dat het hier minimumdoelen betreft, en niet een leerplan, en dat er dus ruimte moet blijven bestaan om rond deze doelen verschillende curricula op te bouwen, bijvoorbeeld met meer of minder integratie tussen de vakken. Tijdens het ontwikkelproces was er ook informeel overleg met de onderwijsverstrekkers.

De expertencommissie bewaakte ook de coherentie van de minimumdoelen over de vakken heen, de haalbaarheid wat betreft aantal en de complexiteit van de doelen, en de mate waarin de doelen de beoogde kenmerken vertoonden. Om de coherentie te borgen werd er door de expertencommissie een coherentiematrix opgesteld om de doelen in de verschillende vakken na te kijken op overlap, linken en hiaten.

Doorheen het volledige ontwikkelproces ging er vanuit de expertencommissie ook aandacht naar het volume van de set van minimumdoelen om overladenheid van het onderwijsprogramma te vermijden. Zo werden de sets van minimumdoelen nog ingekort om te komen tot sterke minimumdoelen die essentieel en haalbaar zijn voor elk kind.

Er werd bij het vormgeven van de nieuwe minimumdoelen de opdracht gegeven om de basisschool als eigen finaliteit te beschouwen, en dus niet de doelen van het secundair als benchmark te nemen.

De vastgestelde minimumdoelen zijn ook coherent. Een krachtig curriculum is meer dan een optelsom van losse doelen. Het onderscheidt zich door coherentie: een samenhangende, doordachte opbouw van kennis, zowel binnen vakken (verticale

coherentie), tussen vakken binnen eenzelfde leerjaar (horizontale coherentie), als over leerjaren en vakdisciplines heen (diagonale coherentie). Dit wil dus zeggen dat binnen de vakken de bouwstenen worden aangereikt die de leerlingen toelaten hun kennis zorgvuldig op te bouwen en te consolideren, terwijl er tussen de vakken wordt gezorgd voor het maken van sterke verbindingen zodat conceptuele kennis versterkt wordt.

Verticale coherentie verwijst naar de logische en cumulatieve opbouw van kennis binnen eenzelfde vakgebied. De huidige set aan minimumdoelen is zodanig ontworpen dat ze leerprogressies ondersteunen die kennis geleidelijk verdiepen en verbreden. Elk doel bouwt voort op eerder verworven kennis en bereidt leerlingen voor op het volgende niveau. Zo ontstaat een stevig fundament voor levenslang leren.

Een minimumdoel staat niet op zichzelf. Het maakt onderdeel uit van een grotere, cumulatieve kennisopbouw. Daarom is de horizontale, verticale en diagonale coherentie belangrijk.

Horizontale coherentie betekent dat leerinhouden tussen vakken op elkaar zijn afgestemd, zodat gedeelde concepten herkend en versterkt kunnen worden in verschillende contexten. Er is dus, waar mogelijk, samenhang tussen de disciplines. Dit voorkomt het gevaar van het zgn. 'mile-wide-and-inch-deep curriculum' waarin overlappende onderwerpen als geïsoleerde fragmenten behandeld worden zonder diepgang of betekenisvolle transfer. Zo is het logisch dat plaatsbepaling zowel binnen aardrijkskunde en wiskunde aan bod komt, weliswaar vanuit verschillende invalshoeken. De vastgestelde minimumdoelen worden horizontaal coherent door deze doelen bijvoorbeeld beide bij L4 op te nemen. Afstemming betekent echter geen nodeloze overlapping. Sommige herhalingen zijn bewust ingebouwd in een curriculum zodat leerlingen hun begrip van concepten of ideeën die ze leren kunnen versterken en verdiepen in een geschikte volgorde. Echter, onderwerpen die herhaaldelijk verschijnen binnen en tussen disciplines zonder een duidelijk doel, kunnen negatieve percepties en ervaringen bij leerlingen en leraar creëren (Schmidt, Wang en McKnight, 2005). Het juiste evenwicht vinden i.f.v. horizontale coherentie is dus van belang.

Diagonale coherentie is het resultaat van de gecombineerde inzet op verticale en horizontale samenhang. Het duidt op een consistente en geïntegreerde kennisopbouw over verschillende leerjaren én disciplines heen. Leerlingen leren voor het vierde leerjaar bijvoorbeeld vanuit geschiedenis (tijdperiode prehistorie) waar en wanneer de moderne mens ontstond. Deze voorkennis ondersteunt hen wanneer ze in het zesde leerjaar zitten en leren over het concept van evolutie binnen het vak wetenschap en techniek (onderdeel bouw van organismen), aangezien ze op dat moment al weten dat soorten in de loop van de tijd veranderen en dat sommige soorten uitgestorven zijn. Diagonale coherentie vergt dus een curriculumarchitectuur waarin belangrijke concepten strategisch terugkeren in steeds rijkere en complexere vormen. Cruciaal is dat deze herhalingen intentioneel zijn en geen redundantie creëren.

2.5 Opbouw minimumdoel

Per vakdiscipline is bepaald welke onderwerpen elementair zijn voor het basisonderwijs om minimumdoelen voor te formuleren. Per onderwerp zijn één of meerdere subthema's onderscheiden die inhoudelijk samenhangende minimumdoelen clusteren. De indeling in onderwerpen en subthema's maakt de opbouw in kernkennis en vaardigheden overheen de verschillende onderwijsniveaus duidelijk en overzichtelijk raadpleegbaar. Niet elk onderwerp en subthema is ingevuld met minimumdoelen voor zowel het derde jaar van

het kleuteronderwijs als het vierde en zesde jaar van het lager onderwijs. Minimumdoelen zijn enkel daar opgenomen waar relevant voor de desbetreffende leerlingenpopulatie.

De vakdiscipline wiskunde bestaat bijvoorbeeld uit 6 onderwerpen: (1) getallenkennis, (2) bewerkingen, (3) meten en metend rekenen, (4) meetkunde, (5) kansrekenen en statistiek en (6) probleemoplossend denken en vraagstukken. Het onderwerp 'getallenkennis' bestaat vervolgens uit drie subthema's: (1) natuurlijke getallen, (2) gehele getallen en (3) positieve rationale getallen.

De minimumdoelen zijn opgebouwd volgens een vast format met kennen, weten en kunnen. Minimumdoelen met kennen en weten verwijzen naar declaratieve kennis, minimumdoelen met kunnen verwijzen naar procedurele kennis. Zowel de doelzin als een mogelijke afbakening van die doelzin onder de vorm van bullets maken integraal deel uit van het minimumdoel.

Omwille van de eigenheid van een bepaalde vakdiscipline kunnen specifieke 'formatelementen' toegevoegd zijn aan de omschrijving van de minimumdoelen van die vakdiscipline.

- Bij wiskunde is een kennismodel gehanteerd dat drie kennistypes onderscheidt, namelijk:
 - o inzichtelijke kennis [I]: concepten en principes die leerlingen begrijpen;
 - o feitelijke kennis [F]: begrippen, symbolen of rekenfeiten die leerlingen hanteren;
 - o procedurele kennis: bewerkingen, strategieën of methodes die leerlingen toepassen.

Feitelijke en inzichtelijke kennis vormen samen het 'kennen', procedurele kennis is het 'kunnen'. In de 'kennen-doelen' en 'weten-doelen' wordt telkens aangeduid of het gaat om inzichtelijke [I], feitelijke [F] of inzichtelijke en feitelijke [I/F] kennis.

- Bij Frans gelden voor verschillende minimumdoelen tekstkenmerken en is een woordenlijst toegevoegd aan de minimumdoelen met de woorden die leerlingen als minimumdoel op het einde van het basisonderwijs actief en in zinsverband moeten kunnen gebruiken.

Zowel de doelzin als een mogelijke afbakening van die doelzin onder de vorm van bullets maken integraal deel uit van het minimumdoel. Daarnaast kunnen bij een minimumdoel ook voorbeelden, toelichting of richtinggevende woordenschat vermeld worden. Voorbeelden en toelichting zijn opgenomen onder het minimumdoel tussen '< >' en in het grijs. Richtinggevende woordenschat is opgenomen in een aparte kolom naast het minimumdoel. Zowel voorbeelden, toelichting als richtinggevende woordenschat zijn louter illustratief en maken geen onderdeel uit van het minimumdoel. Ze zijn met andere woorden niet bindend voor leraren en scholen. Woordenschat die de leerlingen wel moeten kennen is opgenomen in de minimumdoelen zelf.

2.6 Visie minimumdoelen per vakdiscipline

2.6.1 Vakdiscipline 1: Nederlands

Visie op het vak Nederlands

Een goede beheersing van het Standaardnederlands vormt een essentieel fundament. Zodra leerlingen de fundamenteën van taal beheersen, wordt taal meer dan een communicatiemiddel: het wordt een middel om kennis te verwerven, creativiteit te stimuleren en kritisch te denken. Taal stelt leerlingen in staat hun identiteit te verkennen,

te leren, zich creatief te uiten en zich te verdiepen in de literatuur. Zowel fictie als non-fictie nodigen hen uit tot reflectie en dialoog met zichzelf en de wereld. Door taal leren leerlingen emoties, ideeën en standpunten te verwoorden en delen – essentieel voor persoonlijke ontwikkeling en sociaal engagement. Zo wordt het Nederlands een verbindende kracht in een diverse samenleving.

Het vak Nederlands in het basisonderwijs beoogt de taalcompetentie van de leerlingen versterken, met specifieke aandacht voor lezen, schrijven en mondeling taalgebruik. Deze drie onderwerpen en de twee andere kennisdomeinen, taalsysteem en taalgebruik, en literatuur, zijn nauw verweven en grijpen op elkaar in. Woordenschat is een belangrijke motor van taalontwikkeling en fictie en non-fictie fungeren als brandstof voor die motor. Bepaalde doelen kunnen daardoor binnen meerdere onderwerpen terugkomen, soms in bijna identieke bewoording. In de minimumdoelen wordt het woord 'tekst' structureel gebruikt in de betekenis van een talige boodschap: een tekst in een boek, een gesprek, een mondelinge boodschap, een digitale tekst enzovoort. Leerlingen leren niet alleen taal gebruiken, maar ook erover nadenken: hoe taal werkt, hoe zinnen zijn opgebouwd, en hoe betekenis ontstaat en verandert afhankelijk van de context. Taalbewustzijn en metalinguïstisch inzicht verdiepen hun communicatievaardigheden en versterken hun cognitieve ontwikkeling.

Bovendien kent het vak een spiraalstructuur: wat in de kleuterklas wordt opgebouwd, vormt het fundament voor leerjaar vier, dat op zijn beurt de basis legt voor leerjaar zes. In de kleuterklas wordt de basis gelegd met krachtig en preventief taalonderwijs, dat alle kinderen gelijke kansen biedt op een succesvolle schoolloopbaan en volwaardige deelname aan de democratische maatschappij.

Een curriculum voor Nederlands

De minimumdoelen Nederlands bepalen welke kennis en vaardigheden kleuters en leerlingen minimaal moeten beheersen voor het vak Nederlands. Sommige doelen verwijzen daarbij expliciet naar 'vakspecifieke kennis en voorkennis'. Deze kennis omvat niet alleen wat leerlingen opdoen aan kennis en ervaringen tijdens Nederlands en andere vakken, maar ook wat ze meebrengen uit hun eigen leefwereld en sociale context. Het vak Nederlands bouwt dus verder op wat leerlingen in andere vakken leren én op wat ze al weten of ervaren hebben buiten de schoolmuren. Het is niet de bedoeling dat het vak Nederlands zich beperkt tot het activeren van voorkennis of het spiegelen aan ervaringen. Via het vak Nederlands breiden leerlingen net hun wereldkennis uit door actief met teksten aan de slag te gaan.

Declaratieve kennis (weten dat...)

De leerlingen beheersen een fundamentele basis van kernconcepten zoals:

- woordvorming en basisprincipes van betekenisrelaties;
- letterlijk en figuurlijk taalgebruik;
- basiselementen van het taalsysteem: klanken, spelling, woorden, zinnen en grammatica;
- het communicatiemodel en taalvariëteiten;
- basiselementen van literaire teksten.

Procedurele kennis (weten hoe...)

Naast feitelijke kennis is het beheersen van vaardigheden essentieel, zoals:

- vlot en vloeiend lezen: fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn, klanktekenkoppeling en expressief voorlezen;
- tekstbegrip: expliciete informatie in een tekst weergeven, informatie combineren, verbanden leggen en auteursstandpunten vergelijken;
- een correct handschrift hanteren en een digitale tekst schrijven;
- schrijven om te leren: informatie in eigen woorden formuleren, en schrijven om te delen: het schrijfproces doorlopen;
- mondeling taalgebruik: luisterbegrip, spreken, presenteren, vertellen en interactievaardigheden;
- woorden genuanceerd en gepast inzetten met steeds hogere abstractiegraad en figuurlijk taalgebruik.

Unieke denk- en werkwijzen van de vakdiscipline

Om de essentie van Nederlands over te brengen, worden specifieke denk- en werkwijzen meegenomen in de minimumdoelen:

- inzichten in het taalsysteem toepassen en erover reflecteren;
- inzichten uit taalwetenschap herkennen;
- in contact komen met bekroonde jeugdliteratuur, zowel fictie als non-fictie.

Coherentie binnen de vakdiscipline

De samenhang is gewaarborgd door onder meer:

- transfer tussen de vijf onderwerpen van het vak Nederlands (lezen, schrijven, mondeling taalgebruik, taalsysteem en taalgebruik, en literatuur);
- transfer tussen de vijf onderwerpen van het vak Nederlands en de vakspecifieke domeinen.

2.6.2 Vakdiscipline 2: wiskunde

Visie op het vak wiskunde

Wiskunde is de wetenschap van hoeveelheden, patronen en structuren. Het is de taal van wetenschap en techniek en een onmisbaar hulpmiddel in ons dagelijks leven. Door het herkennen en generaliseren van patronen, wordt wiskunde in uiteenlopende contexten en problemen toepasbaar. Een leerling ontdekt bijvoorbeeld dat 3 appels en 2 appels samen 5 appels vormen, en dat ditzelfde patroon geldt voor peren, stoelen of andere objecten. Dit leidt tot de abstracte notatie $3 + 2 = 5$, onafhankelijk van de context. Door deze abstractie ontstaan inzichten die de basis vormen van zowel alledaagse toepassingen als geavanceerde wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen.

Wiskunde is een fundamenteel onderdeel van menselijke kennis en speelt een cruciale rol in de moderne kennismaatschappij. De praktische, maatschappelijke en vormende waarde van het schoolvak wiskunde wordt vaak beschreven aan de hand van drie dimensies: wiskundige geletterdheid, wiskunde in een beroepscontext en wiskunde als wetenschap.

- Wiskundige geletterdheid
Wiskundige geletterdheid omvat de wiskundevaardigheden die nodig zijn om volwaardig te participeren in de samenleving en functionele problemen op te lossen. Het betekent dat iemand de rol van wiskunde in de wereld herkent, begrijpt en toepast om weloverwogen beslissingen te nemen. Wiskundige

geletterdheid is essentieel voor kritisch burgerschap en actieve maatschappelijke deelname.

- **Wiskunde in een beroepscontext**
Naast wiskundige geletterdheid vragen veel beroepen om specifieke wiskundige vaardigheden. Een kapper rekent met verhoudingen bij het mengen van haarkleuren, terwijl een bedrijfseconoom wiskundige modellen gebruikt om winstprognoses te maken. Deze toepassingen vragen om inzicht in wiskundige concepten die verder gaan dan wiskundige geletterdheid en afgestemd zijn op de context van het beroep.
- **Wiskunde als wetenschap**
Wiskunde als wetenschap, soms 'zuivere wiskunde' genoemd, omvat de formele, deductieve opbouw van wiskunde en de onderliggende logische redeneringen. In de basisschool start dit met het proces van het leren abstraheren, wat de opbouwende waarde voor het vervolgonderwijs ondersteunt. Onze samenleving heeft een blijvende behoefte aan experts die complexe wiskundige problemen kunnen oplossen en innovatieve technologieën kunnen ontwikkelen.

Een curriculum voor wiskunde

Een kennisrijk wiskundeonderwijs vertrekt vanuit een samenhangend geheel van concepten, feiten en procedures, in plaats van losse vaardigheden. Dit vraagt om een logische, cumulatieve opbouw binnen en tussen de verschillende domeinen, waarbij nieuwe leerinhouden voortbouwen op eerder verworven kennis. Een verticale progressie zorgt ervoor dat elk leerjaar een bouwsteen vormt voor verdere ontwikkeling, met ankerpunten die zowel herhaling, verdieping als probleemoplossend vermogen mogelijk maken. Betekenisvolle contexten spelen een belangrijke rol binnen het wiskundeonderwijs. Daarnaast is het ontwikkelen van een abstract denksysteem waarin conceptuele kennis generiek toepasbaar is, even essentieel. Dit betekent dat leerlingen niet enkel leren hoe ze bijvoorbeeld een winkelprijs berekenen, maar ook begrijpen hoe breuken, decimale getallen en procenten met elkaar samenhangen. In de vakliteratuur wordt het belang benadrukt van conceptueel inzicht, waarbij wiskunde niet vernauwd mag worden tot het toepassen van regeltjes. Bij de ontwikkeling van de minimumdoelen wiskunde is uitgegaan van onderstaand model, geïnspireerd door de kennis taxonomie van Van Streun (2001), de vijf strengen van wiskundige bekwaamheid van Kilpatrick (2001) en het Nieuw-Zeelandse curriculum (2025):



We maken een onderscheid tussen declaratieve kennis ('kennen') die verder toegepast wordt in procedurele kennis ('kunnen'), waarbij de declaratieve kennis verder wordt opgesplitst in inzichtelijke en feitelijke kennis.

Feitelijke kennis bereik je niet door te memoriseren, maar door te automatiseren. Daarbij maakt een leerling zich een strategie eigen, die hij steeds opnieuw oefent en verkort. Op

een gegeven moment gaat dit proces zo snel dat een leerling het antwoord paraat ter beschikking heeft.

Het onderscheid tussen inzichtelijke, feitelijke en procedurele kennis is niet strikt, maar een iteratief proces. Ook als leerlingen een concept nog niet volledig doorgronden, kan oefenen toch al waardevol zijn. Het ontwikkelen van procedurele kennis is belangrijk om procedures efficiënt en nauwkeurig uit te voeren. Dit stelt leerlingen in staat om complexere problemen aan te pakken zonder overbelasting van het werkgeheugen. Inzichtelijke, feitelijke en procedurele kennis zijn verstrengeld en kunnen, mits voldoende gespreide herhaling, uitgroeien tot een samenhangend geheel en zo bijdragen aan kwalitatief wiskundeonderwijs.

In de doelen wordt een onderscheid gemaakt tussen kennen en kunnen. Binnen de doelzinnen onder kennen wordt steeds aangegeven of het over inzichtelijk kennen [I], feitelijk kennen [F] of beide gaat [I/F]. De dubbele aanduiding [I/F] vermijdt onnodige herhalingen. Hoewel 'kennen' in de formulering altijd voor 'kunnen' staat, betekent dit niet dat inzichten en feiten noodzakelijk voorafgaan aan vaardigheid. Oefenen kan al voordat een concept volledig begrepen is. Door regelmatig en gevarieerd te oefenen, versterken kennis en vaardigheid elkaar.

Vakspecifieke domeinen

De minimumdoelen wiskunde voor het basisonderwijs zijn ingedeeld in zes domeinen: getalbegrip, bewerkingen, meten & metend rekenen, meetkunde, statistiek & kansrekenen en vraagstukken & probleemoplossend denken. We hanteren hierbij de klassieke opdeling die in Vlaanderen gangbaar is, zodat de minimumdoelen herkenbaar en toegankelijk zijn. Andere raamwerken, zoals PISA, hanteren een iets andere, maar erg gelijkaardige indeling van wiskundige domeinen.

Voor elk domein zijn er voor drie mijlpalen minimumdoelen geformuleerd: het einde van de kleuterschool, het 4e leerjaar en het 6e leerjaar. Hieronder worden de domeinen omschreven, evenals de kernconcepten die verworven worden voor de overstap naar het secundair onderwijs.

- **Getallenkennis**
Het domein getallenkennis omvat kennis en inzichten in hoeveelheden. Dit gaat over inzicht in het tientallig stelsel, in de verschillende getalverzamelingen en in de diverse verschijningsvormen van getallen, zoals breuken, procenten en decimale getallen. Ook eigenschappen van getallen en hun onderlinge verbanden – zoals herstructureren, vergelijken en afronden – maken deel uit van dit domein. Het domein is onderverdeeld in de verschillende getalverzamelingen. Natuurlijke getallen verwijzen naar discrete aantallen met telbare elementen – vandaar het gebruik van het begrip 'aantallen'. Gehele getallen breiden dit domein uit met negatieve waarden, die vooral voorkomen in contexten zoals temperatuur. Positieve rationale getallen, zoals breuken, procenten en decimale getallen, hebben een continu (niet-telbaar) karakter. In deze verzameling spreken we dan ook van 'hoeveelheden' in plaats van 'aantallen'.
- **Bewerkingen**
Het domein bewerkingen gaat over optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen. Dit domein bevat een overkoepelend deel rond begripsvorming over bewerkingen, hun eigenschappen en de relaties tussen bewerkingen. Zowel de onderdelen standaardprocedures (hoofdrekenen), handig rekenen (hoofdrekenen) en de

andere rekenwijzen (schattend rekenen, cijferen, rekenen met digitale rekentool) steunen hierop. Leerlingen kunnen flexibel een doelmatige een voor hen passende rekenmethode uitkiezen, uitvoeren en verantwoorden op basis van hun inzicht in de getalstructuur en begrip van de rekenhandelingen. De bewerkingen met breuken & procenten zijn een apart onderdeel binnen het domein, maar dienen ook het vermenigvuldigen en delen van decimale getallen.

- Meten & metend rekenen

Het domein meten & metend rekenen bestudeert het inzicht in de grootheden lengte, oppervlakte, inhoud/volume, massa, geld, tijdstip & tijdsduur, temperatuur en hoekgrootte. Het domein bevat deze grootheden als aparte onderdelen die steunen op een overkoepelend deel. Dit overkoepelend deel bundelt de meetinzichten en vaardigheden die breed inzetbaar zijn over de verschillende grootheden heen. De ontwikkeling binnen dit domein verloopt geleidelijk: in de beginfase ligt de nadruk op concrete meetactiviteiten waarbij handelen centraal staat. Pas in een latere fase verschuift de focus naar het abstractere metend rekenen. De meetinzichten worden doorheen het hele kleuter- en lager onderwijs systematisch opgebouwd en verdiept.

- Meetkunde

Het domein meetkunde bestudeert vlakke en ruimtelijke objecten. Binnen het domein worden vier grote onderdelen onderscheiden: vormleer, plaatsbepaling, transformaties en meetkundige relaties. Deze onderdelen zijn opgebouwd volgens de Van Hiele-niveaus. De vormleer richt zich op de eigenschappen, classificatie, definities en constructies van objecten – met de centrale vraag: wat is het object? Plaatsbepaling behandelt waar het object zich in de ruimte bevindt en krijgt ook zijn toepassing binnen de vakdiscipline aardrijkskunde. Meetkundige transformaties gaan in op hoe een object verandert onder bewerkingen zoals spiegeling, verschuiving, draaiing, vergroting of verkleining. Meetkundige relaties, zoals congruentie, gelijkvormigheid en symmetrie, sluiten hierop aan. Ze vergelijken het origineel en het beeld na een transformatie, en leggen verbanden tussen beide. Daarnaast bevat het domein een aanvullend onderdeel logica en verzamelingen. Dit onderdeel werd bewust bij meetkunde geplaatst, waar het helpt om structuur aan te brengen in redeneringen en bijdraagt aan het opbouwen van inzicht. Het onderdeel logica en verzamelingen zou ook bij de andere domeinen (zoals getallenkennis) en binnen computationeel denken (ICT) kunnen ingezet worden.

- Kansrekenen & statistiek

Het domein kansrekenen & statistiek start in de kleuterschool met begripsontwikkeling rond (on)zekere gebeurtenissen. In het lager onderwijs wordt het kansbegrip verder uitgebouwd en in verband gebracht met kennis over breuken en procenten. Statistiek richt zich op het verzamelen, ordenen, interpreteren en voorstellen van gegevens. Hierbij worden tabellen, diagrammen, grafieken en centrummaten ingezet om inzichten te verwerven uit data en er conclusies uit te trekken.

- Probleemoplossend denken & vraagstukken

Het domein probleemoplossend denken & vraagstukken omvat het oplossen van (niet-)routineuze opgaven. Probleemoplossend denken richt zich op opgaven waarbij de oplossingsweg niet meteen voor de hand ligt, er soms meerdere oplossingswegen zijn en meerdere oplossingen. Wiskundige problemen zijn problemen die opgelost kunnen worden door het toepassen van wiskundige kennis (principes, concepten), bewerkingen of handelingen. Het kan hierbij gaan om zuiver wiskundige problemen of geïntegreerde (STEM-)problemen met een wiskundige

insteek of component (Wetenschap & Techniek). Denkstappen kunnen het probleemoplossend proces ondersteunen. Daarnaast spelen specifieke heuristieken een rol, zoals het maken van een tekening, patroonherkenning, abstractie, (de)compositie en algoritmen. Denkstappen en heuristieken mogen niet gezien worden als afgebakende inhouden of afvinklijstjes. Deze dragen ook bij tot computationeel denken. Het onderdeel vraagstukken omvat contextopgaven die nauw aansluiten bij de leerinhouden zoals procenten, recht/omgekeerd evenredige grootheden, ongelijke verdeling, schaal.

2.6.3 Vakdiscipline 3: Wetenschap en techniek

Visie op het vak wetenschap en techniek

Wetenschap en techniek (W&T) helpt leerlingen om de wereld rondom hen te begrijpen en actief vorm te geven. In het basisonderwijs leggen we hiervoor de fundamentele van wetenschappelijke en technologische geletterdheid, door nieuwsgierigheid aan te wakkeren, verwondering te stimuleren en kritisch, probleemoplossend en creatief denken te ondersteunen.

Wetenschap en techniek zijn voortdurend in ontwikkeling. Ze beïnvloeden ons dagelijks leven en bepalen hoe we als samenleving omgaan met uitdagingen zoals klimaatverandering, gezondheid en energie. Daarom is het van cruciaal belang dat leerlingen inzicht verwerven in de concepten, principes, fundamentele werkwijzen en basiskennis van deze disciplines.

Wetenschap en techniek dragen bij aan de brede vorming van leerlingen door hen actief te laten nadenken, onderzoeken en ontwerpen. Kennis groeit door expliciet onderwezen te worden, kritisch te observeren, vragen te stellen, te onderzoeken en gefundeerde conclusies te trekken. Tegelijkertijd zien leerlingen hoe technologische oplossingen voortkomen uit menselijke creativiteit en samenwerking.

Het hogere doel van W&T-onderwijs op basisscholen is dus tweeledig: enerzijds een stevige basis leggen in natuurwetenschappelijke en technologische kennis en anderzijds de attitude en vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn om die kennis bewust, ethisch en doelgericht te gebruiken. Zo bereiden we leerlingen voor om hun plaats in de wereld in te nemen als nieuwsgierige, vindingrijke, innovatieve en ondernemende burgers en om voor de wereld te zorgen.

Een curriculum voor wetenschap en techniek

Binnen wetenschap en techniek bouwen we systematisch aan fundamentele kennis, begrip en vaardigheden. Een kennisrijke aanpak zorgt ervoor dat leerlingen niet alleen losse feiten verwerven, maar verbanden leren te leggen en een dieper inzicht krijgen in hoe de wereld in elkaar zit.

Declaratieve kennis ('weten dat'): leerlingen verwerven essentiële concepten en principes uit de biologie, chemie, natuurkunde en technologie. Ze leren bijvoorbeeld dat stoffen kunnen veranderen, dat krachten beweging beïnvloeden of dat organismen onderling afhankelijk zijn. Bij techniek leren ze hoe systemen functioneren en welke principes aan de basis liggen van ontwerpen.

Procedurele kennis ('weten hoe'): leerlingen leren onderzoeken en ontwerpen. Ze gaan systematisch te werk: van het stellen van vragen tot het opzetten van een onderzoek, van het bedenken van een oplossing tot het evalueren van een prototype. Deze kennis is onlosmakelijk verbonden met concrete contexten waarin ze actief redeneren, testen en

verbeteringen aanbrengen. Belangrijk hierbij is dat leerlingen de wetenschappelijke taal met precisie aanleren en gebruiken.

Unieke denk- en werkwijzen: wetenschap en techniek vereisen specifieke manieren van denken. In wetenschap leren leerlingen redeneren op basis van bewijs en kritische vraagstelling. In techniek leren ze probleemoplossend denken, ontwerpen en creatief handelen. Communicatie speelt een centrale rol: ideeën onderbouwen met argumenten en resultaten helder presenteren.

Progressie en coherentie: de opbouw verloopt van eenvoudig naar complex, van concrete ervaringen naar abstracte begrippen. Observatie leidt tot experiment; basiskennis vormt de opstap naar toepassing. Door concepten stapsgewijs aan te bieden, bouwen leerlingen een duurzaam inzicht op en verkleinen we de kans op misconcepties.

Binnen wetenschap onderscheiden we biologie (leven en ecologie), chemie (stoffen en reacties) en natuurkunde (energie, krachten, materie). Binnen techniek richten we ons op technische systemen, principes en ontwerpen.

Een kennisrijk Wetenschap & techniek-curriculum legt zo de basis voor levenslang leren, het begrijpen van maatschappelijke uitdagingen en het actief bijdragen aan oplossingen. Het moedigt leerlingen niet alleen aan om nieuwsgierig te zijn, maar ook om vaardig, inzichtelijk en verantwoordelijk te handelen.

Exemplarische lijst van organismen in zeven afgebakende biotopen

Deze exemplarische lijst biedt een aanzet voor scholen om veel voorkomende organismen in de omgeving van de school te bestuderen.

De lijst heeft betrekking op de onderwerpen 'organismen' en 'relaties tussen organismen onderling en tussen organismen en omgevingsfactoren in een biotoop'. Progressie van concepten wordt opgebouwd door deze herhaaldelijk en gespreid aan te bieden. Voor biologie en ecologie helpen de organismen in de lijst om invulling aan concepten te geven, zoals daar zijn: classificatie van organismen, biotopen en organismen die er in leven, ontwikkeling en voortplanting van organismen, relaties tussen organismen onderling (bv. voedselketens) en tussen organismen en omgevingsfactoren (bv. aanpassingen in bouw).

Belangrijk voor de gebruiker van deze lijst is om te begrijpen dat veel van deze organismen niet strikt voorkomen in één biotoop. Veel soorten kunnen in meerdere biotopen leven en zich aanpassen aan verschillende omgevingen. Deze flexibiliteit is een cruciaal aspect van ecologische kennis en ondersteunt het begrip van de dynamiek van een ecosysteem.

		grasland	bos	heide	zee en kust	stadslandschap	agrarisch landschap	zoet water
FAUNA	zoogdieren	haas	eekhoorn, vos, ree, konijn, boommarter	edelhert	zeehond, bruinvis	dwergvleermuis, huismuis	egel, mol, steenmarter	bruine rat, bever, muskusrat
	vogels	veldleeuwerik, kwikstaart, steenuil	vink, gaai, ekster, buizerd, boomklever, bosuil	nachtzwaluw, roodbortapuit, blauwborst	scholekster, kokmeeuw, zilvermeeuw, grauwe gans, strandplevier	gierzwaluw, koolmees, pimpelmees, huismuis, kauw, slechtvalk, kerkuil, merel, Turkse tortel	torenvalk, ringmus, steenuil, patrijs, kievit, boerenzwaluw	wilde eend, ijsvogel, waterhoen, meerkoet, aalscholver
	reptielen		hazelworm	gladde slang, zandhagedis				waterschildpad*
	amfibieën	gewone pad	alpenwatersalamander, vuursalamander	heikikker, rugstreppad	boomkikker		bruine kikker	groene kikker, gewone pad
	vissen				tong,			snoek, baars, stekelbaars, karper, voorn
	insecten	gele weidemier, bij, sprinkhaan	loopkever, rode bosmier, boomblauwtje	heideblauwtje, vuurjuffer	zandbij	7-stippelig lieveheersbeestje, wesp, atalantavlinder, metselbij, dagpauwoog	koolwitje, honingbij	libel, waterjuffer, geelgerande watertor, ruggenzwemmer
	spinachtigen		kruisspin, hooiwagen	wolfspin				waterspin
	duizendpotigen	miljoenpoot	duizendpoot			duizendpoot, miljoenpoot		
	kreeftachtigen		pissebed		grijze garnaal, zeepok, strandkrab	pissebed		zoetwaterkreeft

	andere ongewervelden	regenworm	naaktslak		zeepier, oorkwal, zeester, meshelft, kokkel, zeeappel	huisjesslak	regenworm	zoetwaterspons, zwanemossel
FLORA	zaadplanten	pinksterbloem, boterbloem, paardenbloem, madeliefje, brandnetel	beuk, eik, tamme kastanje, hazelaar, grove den, spar, lariks, es, esdoorn, paardekastanje, braam, klimop, kamperfoelie, maagdenpalm, daslook, speenkruid	struikhei, dopheide, berk, zonnedaauw, pijpestrootje, brem	helmgras, biestarwegras, duindoorn, abeel, zeekraal	herderstasje, vlier, plataan, grote weegbree, straatgras, muurpeper, muurleeuwebek, vlinderstruik, gewone paardenbloem	klaproos, linde, zwarte populier, meidoorn, margriet, sleedoorn	lisdodde, eendenkroos, els, wilg, riet, waterranonkel, waterpest
	sporenplanten		adelaarsvaren, dubbelloof, sterretjesmos	rendiermos		parapluutjesmos, muurmos		blauwalg
SCHIMMELS	schimmels	weidechampignon	vliegenschwam, kastanjeboleet		vals judasoor			

2.6.4 Vakdiscipline 4: Aardrijkskunde

Visie op aardrijkskunde

Aardrijkskunde bestudeert de aarde in brede zin: het gaat zowel om de aarde als plaats (natuurlijke en menselijke aspecten en hun oorzaken en gevolgen) als om de plaats die de aarde inneemt in het heelal. Het hogere doel van aardrijkskunde is vooreerst om de leerlingen een correct en breed wereldbeeld bij te brengen. Enerzijds met beelden die zijn gevormd door hun eigen ervaringen maar vooral met de kennis en ervaringen die ze op school opdoen. Leerlingen leren daardoor hoe gebieden en plaatsen dichtbij en veraf eruitzien.

Vanuit kennis en inzicht in aardrijkskundige concepten is het doel evenzeer bewust te maken van het feit dat aardrijkskunde in het dagelijks leven vaak zichtbaar is. Het maakt dat verwondering over de wereld om hen heen opgewekt wordt. Gaandeweg krijgen leerlingen inzicht in of leren zij nadenken over (actuele) ruimtelijke vraagstukken en leren zij ook kritisch denken over de impact van menselijke activiteiten.

Om tot kennis van de wereld te komen, zijn topografie, het kunnen onderscheiden van fysische en menselijke kenmerken en het beheersen van aardrijkskundige vaardigheden cruciaal. Het is immers niet mogelijk over elke plaats op de wereld parate kennis te hebben. Daarom leren leerlingen gegevens opzoeken, bestuderen en interpreteren met behulp van kaarten en andere aardrijkskundige hulpbronnen. Dit helpt hen om niet enkel kennis over plaatsen te verwerven, maar ook om betekenisvolle reflecties te maken over ruimtelijke vraagstukken en actuele gebeurtenissen wereldwijd. Op deze manier ontwikkelen leerlingen kennis en inzicht dat bijdraagt aan hun persoons- en sociale vorming.

Aardrijkskunde gaat niet alleen over hoe de wereld nu is, maar ook over hoe deze zou kunnen worden en hoe we met die wereld zouden moeten omgaan. De leerlingen denken bewust na over hun eigen verantwoordelijkheid en engagement en die van anderen in de samenleving, waarbij zij als burger de wereld van morgen actief mee vormgeven. Ze leren zo ook denken in verschillende toekomstscenario's: hoe willen we dat onze leefomgeving eruitziet? Wat zijn de alternatieven? En hoe kunnen we samen de inrichting van onze samenleving duurzaam optimaliseren?

Een curriculum voor aardrijkskunde

In eerste instantie hebben de leerlingen declaratieve kennis nodig over aardrijkskundige onderwerpen, waarbij aandacht wordt besteed aan precieze vaktaal: kenmerken van de aarde, landschappen met zowel aandacht voor natuurlijke als menselijke aspecten, weer en klimaat, en kosmografie.

Daarnaast wordt ook procedurele kennis zoals typische kaartvaardigheden aangeleerd. Het mag echter niet bij het leren van geïsoleerde aardrijkskundige terminologie of vaardigheden blijven. Het uiteindelijke doel is dat de declaratieve en procedurele kennis geïntegreerd aan bod komt, en dat tijdens de lessen systematisch aardrijkskundige vragen gesteld worden. Dit voorkomt dat leerlingen een hele lijst met weinig relevante begrippen leren en zorgt ervoor dat ze vertrouwd raken met aardrijkskundige denkwijzen.

Steeds dient er ruimtelijk gesitueerd te worden: de waar?-vraag. Hiervoor is kennis van relatief en absoluut situeren nodig. Naast een basis topografisch

referentiekader moeten andere plaatsnamen uit de verschillende aardrijkskundige lessen, maar ook tijdens de lessen van andere vakken, ruimtelijk gesitueerd worden. Leerlingen kunnen dus een plaats situeren op een kaart en beschrijven waar iets ligt.

Deze ruimtelijke situering is noodzakelijk om informatie over die plaats of dat gebied te kunnen verzamelen in het kader van de plaatsbeschrijving: de wat?-vraag. Hierbij worden de kenmerken van die plaats beschreven. Het is belangrijk dat leerlingen hierbij naar het landschap leren kijken vanuit verschillende perspectieven: reliëf, vegetatie, bebouwing, landgebruik enz. De eigenheid van plaatsen wordt niet enkel beschreven, maar er wordt ook gezocht naar eenvoudige relaties: de waarom daar?-vraag. Leerlingen leren zo om de interactie en samenhang tussen mens en natuur te begrijpen.

Door dit aardrijkskundig denken toe te passen, leren leerlingen eveneens de diversiteit en de verandering in plaatsen en gebieden herkennen. Kijken naar verandering beperkt zich niet enkel tot vergelijken met het verleden (cf. de discipline geschiedenis), maar houdt evenzeer nadenken over de toekomst in. Leerlingen weten dus dat natuurlijke en menselijke aspecten vorm geven aan wat je waar ziet, waarom je het daar ziet, en dat geen enkele plaats onveranderlijk is.

Leerlingen zullen leren om diverse aardrijkskundige bronnen te raadplegen: kaarten, foto's, grafieken enz. Voorbeelden hiervan zijn een neerslagkaart raadplegen om te verklaren waarom er in Egypte woestijn voorkomt; een eenvoudige bodemkaart van België raadplegen om te verklaren waarom de warmste plek in de zomer in de Kempen ligt.

Er wordt aandacht besteed aan zowel de concentrische kennisopbouw van plaatsen en gebieden — van de eigen regio, naar enkele streken in België en via Europa naar de rest van de wereld — als aan het planten van mondiale zaadjes bij kleuters en leerlingen uit de eerste en tweede graad. Elk schaalniveau kent een link met het dagelijkse leven en de omgeving. Het verzamelen van data is in de lagere school eerder beperkt. Dit gaat over het direct waarnemen en schetsen van aspecten uit de omgeving in de nabijheid van de school, of op basis van foto's.

Leerlingen hebben krachtige, samenhangende, systematisch opgebouwde kennis nodig, op basis waarvan door middel van aardrijkskundig denken disciplinaire vragen gesteld worden, wat bijdraagt aan het vormen van een beeld over de wereld dichtbij en veraf. Aardrijkskundige kennis kan ondersteunend zijn bij het bestuderen van een historische beschaving, of wetenschappelijke kennis kan ondersteunend zijn bij het beter begrijpen van aardrijkskundige processen. Het komt erop neer dat over de disciplines heen een spiraalsgewijze coherentie verweven is, waardoor leerlingen tot een (volledig) wereldbeeld komen.

2.6.5 Vakdiscipline 5: Geschiedenis

Visie op geschiedenis

Het centrale doel van het curriculum geschiedenis in het basisonderwijs is gericht op het ontwikkelen van elementair historisch bewustzijn. We onderscheiden hierin drie componenten die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: (1) kennis van het verleden, (2) kennis van de geschiedenis en (3) reflectie en dialoog over het verleden en geschiedenis.

Doelen van component 1 hebben betrekking op de inhoud van de vakdiscipline, uitgedrukt in samenhangende feiten, verhalen en woordenschat. Deze inhoud stelt leerlingen in staat om referentiepunten te herkennen. Doelen van component 2 zijn de disciplinaire kennis van de vakdiscipline. Dit gaat over hoe historici en anderen historische beweringen maken, toetsen en debatteren. Ten slotte zijn er ook doelen waarbij leerlingen de relatie leggen tussen de hedendaagse samenleving en het verleden, en die nauw verbonden zijn met aspecten van burgerschapscompetentie.

Bij de implementatie van de minimumdoelen in de praktijk (vb. in klaslokalen en in leermiddelen) zullen de doelen van componenten 2 en 3 normaal gezien verweven zijn met de inhoudelijke doelen.

- Component 1: Kennis van het verleden

Een hoogwaardig, kennisrijk geschiedeniscurriculum in het basisonderwijs legt een sterke basis van referentiekennis over het verleden. Die referentiekennis heeft betrekking op zowel de Lage Landen, West-Europa als de wereld, die elkaar wederzijds beïnvloedden. Geschiedenis is een basis voor leerlingen om de complexiteit van het leven van mensen in het verleden te leren begrijpen. Sleutelvragen over het verleden vormen het uitgangspunt voor het selecteren van inhoud. Ze zijn leidend bij het afbakenen van kennis over het verleden:

- Hoe gingen mensen om met de omringende natuur?
- Hoe overleefden mensen?
- Hoe organiseerden ze zichzelf?
- Hoe dachten ze?

Een kennisrijk geschiedeniscurriculum in het basisonderwijs moet niet proberen alle tijden en perioden uitputtend te behandelen. Een coherent kader van historische referentiekennis zorgt er echter voor dat leerlingen naar het secundair onderwijs gaan met gemeenschappelijke, identificeerbare, coherente kennis waarop alle leerkrachten in het secundair onderwijs kunnen terugvallen bij het opnieuw bestuderen van eerder onderwezen periodes of samenlevingen of nieuwe behandelen.

Kleuters maken aan de hand van de tijdsperioden prehistorie en oudheid kennis met een aantal basisbegrippen die bouwstenen vormen voor verdere verkenning van het verleden. Op de basisschool gaan we uit van een periodisering met zes tijdvakken [prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd, moderne tijd, hedendaagse tijd]. Deze periodisering komt overeen met het secundair onderwijs, maar zonder onderscheid tussen het oude nabije oosten en de klassieke oudheid.

Leerlingen tot en met het vierde leerjaar maken kennis met samenlevingen uit tijdsperioden tot en met de middeleeuwen. De vroegmoderne tijd komt voor Europa eerst aan bod in het vierde leerjaar, en wordt uitgebreid buiten Europa in het zesde leerjaar. Leerlingen tot en met het zesde leerjaar maken ook kennis met de moderne en hedendaagse tijd.

Voor elke tijdsperiode geven de doelen aan welke samenlevingen aan bod moeten komen en welke ontwikkelingen de kennis minimaal afbakenen. Het is expliciet niet de bedoeling om deze ontwikkelingen in hun volledige historische betekenis te behandelen; geassocieerde plaatsen, personen, groepen en gebeurtenissen – die het best in samenhang kunnen worden beschouwd – bieden kader en houvast.

Het is dus niet noodzakelijk om de volledige Egyptische samenleving te behandelen, maar wel het bouwen en schrijven in deze samenleving. Het hoeft ook niet de hele Eerste Wereldoorlog te omvatten, maar in ieder geval wel het Verdrag van Versailles. Op dezelfde manier moet op zijn minst de Kazerne Dossin worden behandeld als voorbeeld van ongelijkheid tussen mensen, zonder noodzakelijkerwijs de Holocaust in elk mogelijk perspectief te behandelen.

- Component 2: Kennis van geschiedenis

Geschiedenis leert leerlingen typische denkwijzen van historici en archeologen. In het bijzonder zijn er doelen over het identificeren van overeenkomsten en verschillen tussen samenlevingen uit verschillende tijdsperiodes, over het herkennen van continuïteit en verandering, over causaal redeneren en over het leren gebruiken van meerdere perspectieven.

Leerlingen leren over verschillende soorten bronnen. Ze gebruiken die bronnen om typische denkwijzen toe te passen en ze stellen kritische vragen over de maker en het doel van bronnen. Het is belangrijk om deze doelen als cumulatief te beschouwen. Ze vormen de bouwstenen voor het redeneren over kennis uit de inhoudelijke doelen.

- Component 3: Reflectie en dialoog vanuit verleden en geschiedenis voor heden en toekomst

Kennis van het verleden en van geschiedenis stelt leerlingen in staat om zinvol na te denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst. Dit maakt de discipline geschiedenis relevant voor het burgerschapsonderwijs.

Geschiedenis draagt op die manier bij aan de vorming van leerlingen tot geïnformeerde en kritische burgers, evenals aan hun persoonlijke (meervoudige identiteit) en sociale vorming (zich openstellen voor de wereld en leren zich daartoe te verhouden). Met deze kennis denken leerlingen bewust na over hun eigen verantwoordelijkheid en betrokkenheid, en die van anderen, in de samenleving.

Een curriculum voor geschiedenis

Het geschiedeniscurriculum moet leerlingen in staat stellen chronologische en geografische verbanden te zien, zodat ze zich kunnen oriënteren in historisch begrepen tijd en ruimte. Hoewel niet alle geschiedenis in chronologische volgorde hoeft te worden onderwezen — dat zou zelfs onmogelijk zijn, gezien de (on)gelijktijdige ontwikkelingen in verschillende delen van de wereld — legt een kennisrijk geschiedenisleerplan de nadruk op de chronologische kaders die geschiedenis betekenisvol maken en zoekt het naar mogelijkheden om onderwerpen te ordenen.

Hierdoor kunnen leerlingen de relatie zien tussen de ene periode of omgeving en een andere. Veel samenlevingen in de oudheid waren bijvoorbeeld onderling verbonden en deelden belangrijke gemeenschappelijke kenmerken. Door de expliciete en opvallende verschillen met het heden kunnen oude culturen reeds op jonge leeftijd behandeld worden op een manier die kinderen begrijpen én die hen fascineert.

Het geschiedeniscurriculum specificeert terugkerende abstracte sleutelconcepten, zodat leerlingen meer concrete concepten leren beheersen die van toepassing zijn

in specifieke samenlevingen. Een abstract sleutelbegrip kan bijvoorbeeld irrigatielandbouw zijn, dat vervolgens concreet wordt uitgewerkt voor de Egyptische samenleving met een sjadoef en voor de Lage Landen met drooglegging. Dit stelt leerlingen in staat om de ene samenleving te interpreteren door de lens van een andere. Zo begrijpen zij geleidelijk dat de betekenis van sleutelbegrippen verschuift in verschillende historische contexten en tijdvakken.

Het geschiedenisleerplan moet leerlingen in staat stellen zich een mentaal beeld van het verleden te vormen. Door middel van rijk narratief en visueel materiaal wordt het verleden op levendige wijze opgeroepen, om de verbeelding van leerlingen te stimuleren en een gevoel van periode op te bouwen. Verschillende soorten erfgoed en familiegeschiedenis bieden uitstekende vertrekpunten om het verleden vandaag betekenisvol te maken en om na te denken over de relatie tussen heden, verleden en toekomst.

Geschiedenis zelf krijgt pas betekenis door in elkaar grijpende verhalen betekenisvol te maken vanuit meerdere perspectieven. Bij het selecteren van leermateriaal binnen het curriculum is het daarom aangewezen aandacht te besteden aan het inbedden van verhalen, op verschillende schalen, om inhoud vorm te geven.

2.6.6 Vakdiscipline 6: Muzische Vorming

Visie op muzische vorming

Binnen muzische vorming nodigen we leerlingen uit om de wereld van kunst en cultuur intens te ervaren en ervan te genieten. Dit biedt hen een basis binnen elke expressievorm, en motiveert hen om de ervaren expressievorm opnieuw op te zoeken, er meer over te leren of er zelf mee aan de slag te gaan. Door naar kunst te kijken, in dialoog te gaan over de boodschap ervan, zelf creaties te maken, er betekenis aan te geven en het werk van anderen te bekijken en beleven, ontdekken leerlingen de mogelijkheden en unieke kenmerken van de verschillende muzische domeinen: muziek, beeld, dans, drama en media.

Aan de basis van elke muzische ervaring ligt verbeelding. In de eerste plaats verwijst 'verbeelden' naar het mentale proces waarbij de verbeelding geactiveerd wordt om nieuwe ideeën en contexten te verzinnen. In de tweede plaats betekent verbeelden ook doen: creëren. Wanneer leerlingen muzische vaardigheden en technieken inzetten om iets nieuws te maken, brengen ze een nieuwe werkelijkheid tot stand.

Leerlingen worden aangemoedigd om hun muzische ervaringen met elkaar te delen. Zo ontwikkelen ze een taal die hen helpt om deze ervaringen te verwoorden en vast te leggen. Deze taal groeit geleidelijk en ondersteunt hen bij het begrijpen, interpreteren en waarderen van nieuwe muzische ervaringen.

Muzische vorming vertrekt vanuit een brede en gevarieerde initiatie in de vijf muzische domeinen. De hogere doelen van muzische vorming zijn:

- muzische ervaringen kunnen beleven en kunst kunnen beschouwen;
- muzisch bewustzijn ontwikkelen in beeld, muziek, dans, drama en media;
- muzische technieken en vaardigheden oefenen en beheersen, om tot creatieve expressie te komen;
- creatieve denk- en maakstrategieën, en fantasierijk denken ontwikkelen om originele oplossingen te formuleren;

- ervaren dat muzische expressie bijdraagt aan zelfvertrouwen en eigenwaarde;
- gevoeligheid voor kunst en cultuur ontwikkelen;
- de waarde van kunst en cultuur voor zichzelf en de samenleving leren inzien.

In de kleuterklas zijn de muzische talen van bijzonder belang. Ze bieden jonge kinderen een alternatieve taal die hen toelaat hun gevoelswereld en ervaringen creatief tot uitdrukking te brengen.

Een curriculum voor muzische vorming

Kennis in muzische vorming omvat in de eerste plaats inzicht in de bouwstenen van elk muzisch domein. Leerkrachten worden gestimuleerd om met leerlingen een breed scala aan kunstfenomenen te verkennen. Ze behouden hierin keuzevrijheid, maar krijgen bij elk domein richtinggevende suggesties. Zo kunnen ze bijvoorbeeld focussen op specifieke technieken of vormgevingsmiddelen, of stilstaan bij belangrijke kunststromingen, kunstenaars en kunstuitingen. Het is niet de bedoeling een overzicht van de kunstgeschiedenis te geven, maar wel om deze kennis functioneel te gebruiken, zodat kunst begrepen wordt in haar maatschappelijke, historische en geografische context.

Een tweede kennisvorm zijn de vaardigheden: de praktische toepassing van kennis. Deze worden ontwikkeld via exploratie, experiment en herhaalde oefening.

Het muzisch proces

Een centraal principe in muzische vorming is het steeds terugkerende muzisch proces:

- gericht beschouwen: leerlingen nemen kunst waar, experimenteren met materialen, analyseren het resultaat en sturen bij. Ze oefenen technieken en ontdekken zo hun eigen stijl;
- betekenis geven aan: leerlingen staan stil bij, en denken na over, kunstwerken – zowel hun eigen werk als dat van anderen – en verbeelden wat dit met hen doet;
- creëren: leerlingen geven vorm aan hun ideeën door middel van creatieve opdrachten en leren die opdrachten plannen, uitvoeren en presenteren.

Essentiële declaratieve kennis – bouwstenen per domein:

- beeld: compositie, kleur, licht, lijn, ruimte, textuur, vorm;
- muziek: dynamiek, klankkleur, melodie, ritme, samenklank, structuur/vorm, tempo;
- drama: rol, handeling/taal, ruimte, structuur, tijd, samenspel;
- dans: kracht, ruimte, relatie, tijd, structuur/vorm;
- media: geluid, kader, licht, montage, beeldbewerking.

Essentiële procedurele kennis – vaardigheden:

- experimenteren met materialen en inoefenen van technieken;
- improviseren met en hanteren van klank, stem, beweging en taal;
- creëren van beeldend werk, muziekstukken, dramamomenten, dansen en stop-motion;
- reflecteren op eigen werk en dat van anderen;
- samenwerken in creatieve projecten.

Leerlijnen binnen muzische vorming:

- beeld: van het herkennen van beeldelementen tot het creëren van complexe beeldende werken;
- muziek: van het ervaren van klanken en zingen tot het improviseren en componeren;
- drama: van het uitbeelden van eenvoudige situaties tot het spelen van complexere rollen en creëren van een toonmoment;
- dans: Van spontaan bewegen op muziek tot het creëren van eigen dansen en bewegingsverhalen;
- media: Van het begrijpen van audiovisuele boodschappen tot het creëren ervan;
- alle domeinen: van reflecteren vanuit gevoel tot reflecteren vanuit opgedane kennis;
- alle domeinen: van exploratie en experiment naar betekenisvol verbeelden.

2.6.7 Vakdiscipline 7: Lichamelijke opvoeding

Visie op lichamelijke opvoeding

Lichamelijke opvoeding draagt in belangrijke mate bij tot de brede ontwikkeling van elk kind. Het vak ondersteunt zowel de motorische als de persoonlijke ontwikkeling, bevordert sociale vaardigheden en speelt een rol in de vorming van de persoonlijkheid. Door kinderen te laten bewegen in uiteenlopende contexten, versterken ze hun zelfredzaamheid, hun competentie om zich doelgericht en veilig te bewegen, en hun vermogen tot samenwerking, zelfregulatie en doorzettingsvermogen.

Het doel van lichamelijke opvoeding is dat elk kind een basis van motorische en fysieke competenties ontwikkelt die het in staat stelt om actief, gezond en met vertrouwen deel te nemen aan bewegingscultuur. De onderliggende ambitie is de verwerving van fysieke en motorische competentie, zelfvertrouwen, motivatie, kennis en inzicht die nodig zijn om levenslang actief te zijn in een bewegingsrijk leven – en daarvoor ook verantwoordelijkheid op te nemen.

Kinderen bewegen van nature graag. Lichamelijke opvoeding voedt en ontwikkelt die natuurlijke bewegingsdrang. Het brengt leerlingen in contact met een breed en gevarieerd aanbod aan sport- en spelvormen, en biedt een veilige omgeving waarin ze kunnen verkennen, experimenteren en oefenen. Door te werken met uiteenlopende bewegingscontexten die een brede variëteit aan motorische acties uitlokken, wordt een rijke motorische basis gelegd. Die basis maakt transfer en integratie naar andere contexten mogelijk.

Beweging stopt niet aan de grenzen van het vak lichamelijke opvoeding. Ook in andere leergebieden kunnen motorische vaardigheden en actieve werkvormen aanbod komen. Zo wordt bewegend leren gestimuleerd en wordt het belang van een actieve levensstijl versterkt.

Een curriculum voor lichamelijke opvoeding

Lichamelijke opvoeding is meer dan het uitvoeren van bewegingen. Het vak focust expliciet op het verwerven van inzicht in hoe en waarom bewegen bijdraagt aan een gezonde en veilige levensstijl, het versterken van motorische competenties,

het ontwikkelen van zelfvertrouwen en het hanteren van sociale omgangsvormen. Binnen dit vak maakt men een doordachte selectie van bewegingen, sportvormen en spelpraktijken, op basis van hun pedagogische waarde en afgestemd op het ontwikkelingsniveau van elk kind.

Binnen lichamelijke opvoeding onderscheiden we twee inhoudelijke klemtonen:

- Motorische en fysieke competenties

Kinderen starten hun motorische ontwikkeling vanuit natuurlijke basisbewegingen. Ze leren deze verfijnen en toepassen in contexten zoals spel, sport, ritmisch en expressief bewegen, en bewegen in een natuurlijke omgeving. Ze leren hun lichaam inschatten en ervaren het effect van inspanning en ontspanning. In deze diverse bewegingscontexten bouwen ze geleidelijk een rijke motorische basis op die bijdraagt aan hun algemene fysieke geletterdheid.

- Zelfconcept en sociale interactie

In bewegingssituaties leren kinderen zichzelf en anderen beter begrijpen. Ze ervaren emoties zoals plezier, spanning of teleurstelling, leren omgaan met regels en afspraken, ontdekken het belang van samenwerking en leren omgaan met winnen en verliezen. In deze interacties ontwikkelen ze sociale vaardigheden zoals empathie, respect en hulpvaardigheid. Zo bouwen ze aan een positief zelfbeeld.

2.6.8 Vakdiscipline 8: ICT

Visie op ICT

Het vak ICT bereidt leerlingen voor op een samenleving waarin digitale technologie een steeds grotere rol speelt. Het richt zich op de ontwikkeling van een brede digitale basis, zodat leerlingen bewust, kritisch en creatief leren omgaan met digitale technologie.

Computationeel denken, digitale informativaardigheid, mediawijsheid en digitale creatie vormen de kern van deze ontwikkeling. ICT ondersteunt leerlingen bij het oplossen van problemen, het verwerken van informatie en het doelgericht en creatief inzetten van digitale tools in uiteenlopende vakgebieden en contexten. Het vak is daarmee van nature geïntegreerd.

ICT gaat ook over het verantwoord gebruiken van digitale technologie. Het vak focust daarom op de ontwikkeling van een digitale identiteit en een kritische, verantwoordelijke houding ten opzichte van digitale toepassingen en online omgevingen. Leerlingen leren zich veilig en zelfverzekerd te bewegen in een snel evoluerende digitale wereld.

ICT draait niet alleen om het hanteren van technologie, maar ook om het begrijpen ervan. Een kennisrijke invulling van ICT draagt bij aan gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. Zij zijn immers de actieve makers van morgen. De minimumdoelen ICT beogen dan ook dat leerlingen niet alleen bewuste gebruikers van digitale technologie worden, maar ook verantwoordelijke en creatieve makers van digitale inhoud in brede zin. Dit versterkt hun zelfstandigheid en veerkracht in een wereld die voortdurend verandert.

Een curriculum voor ICT

De minimumdoelen ICT reiken verder dan praktische vaardigheden. Kennis van en inzicht in digitale systemen en computationeel denken vormen de kern van digitale geletterdheid, informatievaardigheid, mediawijsheid en digitaal creëren. Zonder een stevige kennisbasis blijft ICT beperkt tot het bedienen van afzonderlijke technologieën. Inzicht in fundamentele principes stelt leerlingen in staat om zich snel nieuwe digitale technologieën eigen te maken, en deze kritisch, doelgericht en doordacht toe te passen in diverse contexten.

De declaratieve kennis omvat:

- de bouwstenen en structuur van digitale systemen;
- de basisprincipes van computationeel denken;
- de invloed van digitale media;
- de mogelijkheden van digitale tools voor het bewerken of creëren van digitale inhoud.

De procedurele kennis richt zich op het functioneel toepassen van begrippen en concepten in concrete situaties. Leerlingen gebruiken hun digitale inzicht om systemen te bedienen en in te stellen. Ze passen computationeel denken toe bij het ontwerpen van algoritmen die leiden tot werkende oplossingen. Ze hanteren gerichte zoekstrategieën om betrouwbare bronnen te vinden en raadplegen. Ze handelen mediawijs door kritisch om te gaan met digitale media. Tot slot bewerken of creëren en delen ze digitale inhoud met geschikte tools, afgestemd op hun leerdoelen of creatieve ideeën.

De minimumdoelen ICT voorzien een opbouw waarbij leerlingen evolueren van nieuwsgierige en intuïtieve gebruikers tot bewuste, kritische en creatieve digitale makers. Binnen elk ICT-domein bouwen zij eerst een stevige kennisbasis op, waarna ze deze kennis leren toepassen in betekenisvolle contexten. Naarmate zij zich persoonlijk ontwikkelen, groeit ook hun digitale zelfredzaamheid. Die groei weerspiegelt zich in een toenemende complexiteit van de digitale uitdagingen en opdrachten waarmee ze geconfronteerd worden.

Door deze systematische opbouw en de doordachte integratie binnen het curriculum, wordt ICT geen verzameling van losse vaardigheden, maar een volwaardig en geïntegreerd geheel. Digitale technologie wordt zo een instrument voor probleemoplossing, informatieverwerking en creatie — waarmee leerlingen voorbereid worden op een digitaal gedreven samenleving.

2.6.9 Vakdiscipline 9: Attitudes

Visie op attitudes

Goed leren en goed leven vereist dat kinderen beschikken over de juiste attitudes en levenskennis. Attitudes zoals doorzettingsvermogen zijn zowel in de schoolse context als in het verdere leven van belang, en kennis over onderwerpen zoals gezond bewegen en veilig omgaan in het verkeer is voor elk kind noodzakelijk om stevig in het dagelijkse leven te staan.

In deze minimumdoelen zetten we daarom in op het aanleren van attitudes en kennis, zowel naast als in de vakdisciplines. Daarbij worden drie facetten centraal gesteld:

- persoonsvormende en socialiserende vaardigheden;
- leren leren;

- leerondersteunende vaardigheden.

Een curriculum voor attitudes

Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden

Kinderen moeten kennis verwerven over veiligheid en gezondheid, die zij in hun dagelijkse leven kunnen toepassen. We vertrekken hierbij vanuit domeinen waarmee kinderen dagelijks in aanraking komen en die maatschappelijk relevant zijn. De volgende onderwerpen worden daarbij onderscheiden:

- veilig verplaatsen in het verkeer;
- een gezonde levensstijl ontwikkelen;
- identiteit en respect ontwikkelen;
- kinder- en mensenrechten kennen.

De verkeersdoelen omvatten de kennis die kinderen nodig hebben om zich veilig in het verkeer te begeven, in de eerste plaats als voetganger. Het ontwikkelen van een gezonde levensstijl omvat verschillende aspecten, zoals basishygiëne, gezond bewegen, verantwoord omgaan met digitale media, en aandacht voor seksueel grensoverschrijdend gedrag. Respect voor identiteit en onderlinge verschillen tussen mensen wordt reeds vanaf de kleuterklas gestimuleerd. Vanaf het vierde leerjaar worden kinderen expliciet vertrouwd gemaakt met hun rechten.

Vele van deze kennisdomeinen en vaardigheden kunnen geïntegreerd worden in schooluitstappen, zoals een uitstap naar het bos of een cultureel centrum, tijdens busritten, of in samenhang met andere vakken zoals aardrijkskunde, geschiedenis of wetenschappen.

Leren leren

Onderwijs is meer dan het louter overbrengen van vakdisciplinaire kennis. Het ondersteunt ook het leren zelf, en de vaardigheid om doeltreffend te leren in uiteenlopende leersituaties.

In essentie betekent 'leren leren' dat leerlingen inzicht verwerven in hoe leren werkt, welke leerstrategieën bijdragen aan duurzaam leren en waarom dat zo is. Bovendien leren zij deze strategieën bewust en doelgericht inzetten tijdens hun leerproces.

Binnen leren leren worden drie componenten onderscheiden:

- cognitieve leerstrategieën die leerlingen hanteren om kennis en vaardigheden te verwerven;
- metacognitieve kennis en leerstrategieën: dit omvat inzicht in het eigen leerproces (kennis over zichzelf, de taak en het leren), alsook het kunnen plannen, monitoren, bijsturen en evalueren van het leerproces;
- motivationele of affectieve strategieën: deze helpen leerlingen om hun motivatie en emoties te reguleren tijdens het leren.

Deze componenten beïnvloeden elkaar voortdurend. Zo bepalen de cognitieve strategieën die een leerling inzet of hij een accuraat beeld ontwikkelt van waar hij zich in het leerproces bevindt, en of hij het proces effectief kan bijsturen. Leren leren is dus een cyclisch proces: leerlingen doorlopen verschillende fasen (voorbereiding, uitvoering, reflectie) en leren daarbij strategieën op een steeds meer doordachte manier toepassen om een leerdoel te bereiken in een gegeven context. De hierboven geschetste componenten vormen de basis voor de minimumdoelen met betrekking tot leren leren.

Deze set minimumdoelen wordt hier als een afzonderlijke discipline beschreven, maar staat nooit los van de vakdisciplinaire context waarin ze tot uiting komt. Het versterken van het vermogen tot leren leren in de ene context leidt niet automatisch tot vooruitgang in een andere. Daarom is het essentieel dat de minimumdoelen voor leren leren geïntegreerd worden in de klaspraktijk, binnen de leercontext van de verschillende vakgebieden. Zo wordt horizontale coherentie gegarandeerd. Aparte lesjes 'leren leren' volstaan dus niet, al hoeft ook niet in elke les expliciete aandacht besteed te worden aan de strategieën.

Vanaf het kleuteronderwijs wordt intentioneel ingezet op zowel cognitie als metacognitie, met leerdoelen die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau. Deze toenemende complexiteit in de leerlijn wordt zichtbaar in de geleidelijke introductie van specifieke handelingswerkwoorden. In de formulering van de doelen wordt bewust gesproken over 'informatie opnemen en verwerken' en over 'kennis opslaan en ophalen'. Informatie wordt immers pas kennis zodra ze betekenisvol verwerkt is. In overeenstemming met de uitgangspunten van kennisrijk onderwijs verwijst informatie hier dus niet louter naar 'feiten', maar naar leerinhouden die leiden tot declaratieve en procedurele kennis.

Omwille van de moeilijke aanleerbaarheid en evalueerbaarheid zijn in deze set geen minimumdoelen opgenomen rond het expliciet beheersen van motivationele leerstrategieën. Dat betekent echter geenszins dat motivatie geen essentieel onderdeel is van leren leren – integendeel. Via degelijk klasmanagement en effectieve didactiek kunnen leraren de motivatie van leerlingen ondersteunen. Op die manier wordt de interesse voor leerinhouden gestimuleerd en de bereidheid tot leren versterkt.

Leerondersteunende vaardigheden

Leerondersteunende vaardigheden omvatten gedragingen die nodig zijn om op een efficiënte en constructieve wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op intra- en interpersoonlijk vlak, en in het bijzonder binnen de schoolcontext.

Gedrag dat sociale vaardigheden ondersteunt in de klas en op school vormt de basis voor een effectieve leeromgeving. Het is gestoeld op duidelijke structuren, expliciete gedragsverwachtingen en consequente opvolging. Goed gedrag is geen vanzelfsprekendheid, maar staat evenwaardig naast cognitieve ontwikkeling. Het dient expliciet aangeleerd, onderhouden en ingebed te worden in het pedagogisch project. Het doel is om elke leerling, ook de meest kwetsbare, optimale leerkansen en ontwikkelingsmogelijkheden te bieden. Leerondersteunend gedrag vormt zo een cruciale voorwaarde voor kwalitatief onderwijs en een veilige leeromgeving.

Kenmerkend voor een positieve schoolcultuur is dat de aandacht voor onderwijskwaliteit en -visie doorwerkt tot in de haarvaten van de school.

Sterke leerondersteunende vaardigheden berusten op een combinatie van kennis, vaardigheden, competenties, gewoontes, neigingen en waarden. De opbouw van een rijke woordenschat waarmee leerlingen taal kunnen geven aan emoties, is doorheen de basisschool onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van deze vaardigheden.

Voor het aanleren ervan zijn vier elementen essentieel:

- expliciet: leerlingen weten welke kennis, vaardigheid of attitude wordt aangeleerd;
- focus: er is voldoende en gerichte instructie- en oefentijd;
- sequentieel: leeractiviteiten bouwen voort op elkaar en nemen in complexiteit toe;
- actief: sociale vaardigheden worden het best ontwikkeld via actieve werkvormen zoals rollenspel en gedragsoefeningen.

Leerondersteunende vaardigheden als curriculum zijn essentieel, maar op zichzelf niet voldoende. Ze moeten ingebed zijn in een consistent schoolbeleid inzake gedrag en sociale vaardigheden, met vertaling naar klasmanagement en effectieve didactiek. Daarom verwijzen de minimumdoelen expliciet naar school- en klasafspraken; uiteraard geldt dit ook voor doelen waar dit impliciet blijft.

De omschrijving van leerondersteunende vaardigheden binnen de minimumdoelen laat toe:

- begripsverwarring te vermijden en de doelen eenduidig te formuleren, zodat ontwikkelaars van leerplannen en leermiddelen, evenals leerkrachten, duidelijk weten wat minimaal aan bod moet komen;
- doelen te formuleren die enerzijds ruimte laten voor eigen pedagogische accenten, en anderzijds een stevig gemeenschappelijk kennisfundament bieden.

De minimumdoelen voor leerondersteunende vaardigheden zijn opgesteld rond twee fundamentele onderwerpen: veiligheid en verantwoordelijkheid opnemen om optimaal te kunnen leren. Dit draagt bij aan een evenwichtige, respectvolle omgang met elkaar, en creëert maximale leerkansen voor alle leerlingen en leerkrachten. De minimumdoelen voor leerondersteunende vaardigheden zijn vakoverschrijdend geformuleerd. Ze zijn relevant op elk moment en op elke plaats binnen de school en binnen elk leergebied in de klas.

2.6.10 Vakdiscipline 10: Frans

Visie op Frans

Het doel van het vak Frans in het lager onderwijs is om leerlingen op het niveau A1 van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) te brengen in vijf taalvaardigheden: luisteren, lezen, spreken, mondeling interageren en schrijven. Naast receptie, productie en interactie vermeldt het ERK ook bemiddeling als vierde taalactiviteit: het communicatief vertalen, dat interactie mogelijk maakt tussen anderstaligen. Dit betreft zowel mondelinge (tolken) als schriftelijke vertaalvaardigheid, en is een uniek kenmerk van meertaligheid. Leerlingen leren hoe een veelzijdige Nederlandse formulering reeds met elementair Frans uitgedrukt kan worden, en omgekeerd hoe basaal Frans in het Nederlands op diverse manieren kan worden vertaald. De minimumdoelen geven aan wat leerlingen daarvoor minstens moeten kennen en kunnen tegen het einde van het zesde leerjaar.

Het vak Frans vormt een essentieel onderdeel van de minimumdoelen, omdat het:

- meertaligheid stimuleert in het kader van het EU-meertalenbeleid;
- via taalontleding en nauwkeurige vertaling ook het vak Nederlands versterkt;
- een duidelijk afgebakende maar solide basis legt voor het secundair onderwijs, waar verder gebouwd wordt aan de hogere ERK-niveaus.

Formeel Frans is uitsluitend verplicht in het vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs. Daarom wordt er binnen deze minimumdoelen geen doorlopende leerlijn over het volledige basisonderwijs voorzien.

Een curriculum voor Frans

Een kennisrijke aanpak is essentieel voor het verwerven van taalvaardigheid. Volgens het ERK wordt de vooruitgang binnen de onderscheiden taalniveaus in grote mate bepaald door de hoeveelheid verworven woordenschat en grammaticale structuren. Declaratieve kennis — de woordenschat en grammatica — is duidelijk definieerbaar en aan te leren, en vormt de noodzakelijke basis voor procedurele kennis, zijnde de taalvaardigheden.

Declaratieve kennis

De woordenschat op A1-niveau wordt bepaald volgens de criteria van het ERK. Dit niveau omvat doorgaans 700 à 1000 woorden, afhankelijk van de bron en de manier van tellen. De Woordenlijst Frans in de bijlage maakt integraal deel uit van de minimumdoelen. De grammatica omvat kennis over woordsoorten, genus en getal, congruentie, vervoegingen en zinsbouw, in overeenstemming met de minimumdoelen Nederlands. Daarnaast zijn ook elementen uit de Franstalige wereld en cultuur opgenomen. Deze zijn, per definitie, kennisrijk.

Procedurele kennis

De procedurele kennis betreft het verwerven van vijf onderscheiden taalvaardigheden: luisteren, lezen, spreken, mondeling interageren en schrijven. Deze vaardigheden worden als gelijkwaardig beschouwd en versterken elkaar wederzijds.

Werkwijze

Een vreemde taal leren binnen een schoolcontext vereist specifieke aanpakken. De gebruikte teksten moeten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en bestaan uit een gevarieerd aanbod teksttypes: instructies, mededelingen, beschrijvingen, uitnodigingen, verhalen, eenvoudige gedichten en liedjes. Deze teksttypes worden ingebed in duidelijk herkenbare contexten, afgestemd op het leerdoel.

Per taalvaardigheid gelden bijkomende tekstkenmerken:

- Luisteren:
 - traag en helder uitgesproken, met duidelijke articulatie;
 - gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
 - lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- Lezen:
 - gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
 - lengte aangepast aan het doel en het teksttype.
- Spreken:
 - gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
 - aanzet tot verstaanbare uitspraak;
 - zorgvuldige articulatie en natuurlijke intonatie;
 - lengte aangepast aan het doel en het teksttype.

- Mondeling interageren:
 - variatie in teksttypes, zowel formeel als informeel;
 - gepast gebruik van registers (tu/vous).
- Schrijven:
 - gebruik van aangeleerde woorden en structuren;
 - lengte aangepast aan het doel en het teksttype.

C. Impactanalyse

JoKER

Het voorliggende ontwerp van decreet heeft betrekking op de vastlegging van de minimumdoelen in het basisonderwijs. Het gaat om doelen die bepalend zijn voor de inhoud van het onderwijs aan kinderen in het kleuter- en lager onderwijs, en die worden vastgelegd op drie scharniermomenten: het einde van het kleuteronderwijs, het vierde jaar en het einde van het lager onderwijs. Het ontwerp van decreet kadert binnen een tweedelig traject. Het eerste decreet voert een nieuwe procedure in voor het tot stand komen van deze doelen. Met het voorliggende ontwerp worden de inhoudelijke doelen zelf verankerd.

De minimumdoelen worden wettelijk vastgelegd in het decreet basisonderwijs en stapsgewijs ingevoerd. Vanaf 1 september 2026 worden de doelen voor Nederlands, wiskunde en wetenschappen en techniek verplicht van kracht. Vanaf 1 september 2027 volgen de overige vakdisciplines. Scholen die er klaar voor zijn, kunnen al vanaf 1 september 2025 aan de slag met de implementatie van de nieuwe minimumdoelen.

Daarnaast werden in de voorbereiding van het decreet, via de Commissie Muijs, ook de perspectieven van het brede onderwijsveld meegenomen. De expertgroepen die meewerkten aan de ontwikkeling van de minimumdoelen bestonden uit leraren, directeurs, academici en curriculumexperten. De Commissie Muijs ging bovendien in dialoog met onderwijsverstrekkers. *Gevolgen voor kinderen en jongeren*

De invoering van minimumdoelen heeft significante gevolgen voor kinderen en jongeren, zowel op het vlak van leerinhoud als van onderwijspraktijk. In deze paragraaf worden de belangrijkste effecten geschetst.

a) Transparantie en duidelijkheid in het leerproces: Door het formuleren van concrete en expliciete minimumdoelen weten kinderen en hun ouders beter wat er op school verwacht wordt. De minimumdoelen geven richting aan het onderwijs en maken het mogelijk voor leerlingen om actief betrokken te zijn bij hun eigen leerproces. Dit verhoogt de voorspelbaarheid en het gevoel van houvast, zeker voor leerlingen die baat hebben bij duidelijke structuren, zoals kinderen met leerstoornissen of een andere thuistaal. Tegelijk behouden scholen voldoende ruimte om via leerplannen en klaspraktijk differentiatie mogelijk te maken.

b) Vroegtijdige signalering en ondersteuning: De structurele inbedding van drie sleutelmomenten (einde K3, L4 en L6) laat toe om ontwikkelingsachterstanden sneller op te sporen en gericht te remediëren. Dit bevordert gelijke onderwijskansen en verhoogt de effectiviteit van het zorgbeleid op schoolniveau. In vergelijking met de huidige situatie, waarin doelen enkel voor het einde van het lager onderwijs worden vastgelegd, maken deze tussentijdse ijkmomenten het

mogelijk om het leerproces beter op te volgen. De koppeling met de Vlaamse toetsen in het vierde jaar versterkt het monitoringspotentieel.

c) Impact op kwetsbare groepen: Voor kinderen uit sociaal kwetsbare milieus of met een andere thuistaal is het formuleren van expliciete minimumdoelen potentieel versterkend. Zij hebben vaak het meest baat bij duidelijke verwachtingen en systematische kennisopbouw. Tegelijk is het belangrijk dat deze groepen voldoende ondersteuning krijgen om de doelen effectief te kunnen bereiken. In tegenstelling tot een minder sturend curriculum – dat sterk afhankelijk is van de schoolcontext – zorgen expliciete minimumdoelen voor meer gelijke verwachtingen over scholen heen. Wel blijft het belangrijk dat deze doelen ingebed worden in een sterk pedagogisch-didactisch kader, met voldoende ondersteuning via bijvoorbeeld remediëring en differentiatie in de klaspraktijk.

d) Evaluatie en feedback: De invoering van minimumdoelen heeft ook implicaties voor de evaluatie van leerlingen. Een duidelijke koppeling tussen doelen en evaluatiecriteria draagt bij aan rechtvaardige en transparante feedback. Het verhoogt de voorspelbaarheid voor leerlingen en ouders, en maakt het mogelijk voor leerkrachten om helder te communiceren over voortgang. In het buitengewoon onderwijs blijft het belangrijk dat de evaluatie wordt afgestemd op het IAC.

Impact op kinderrechten

Het voorliggende ontwerp van decreet heeft een duidelijke positieve impact op meerdere fundamentele rechten van het kind, zoals vastgelegd in het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind. De formulering en decretale verankering van minimumdoelen draagt rechtstreeks bij aan de realisatie van het recht op onderwijs, versterkt de onderwijskwaliteit, en creëert duidelijke leerrechten voor alle kinderen in Vlaanderen.

Recht op onderwijs (artikel 28 IVRK): Door het vastleggen van minimumdoelen wordt het recht op onderwijs geconcretiseerd. Kinderen en ouders krijgen zicht op wat zij op school minimaal mogen verwachten aan leerinhouden en ontwikkeling. Dit schept duidelijkheid en rechtszekerheid voor alle betrokkenen: kinderen, ouders en scholen. De expliciete formulering van minimumdoelen biedt bovendien een juridische basis om onderwijskansen op een objectieve manier te monitoren en te borgen. Onderzoek toont aan dat heldere doelen, in combinatie met effectieve instructie, bijdragen aan hogere leerprestaties bij alle leerlingen, in het bijzonder bij kinderen uit sociaal kwetsbare contexten (Kirschner & Hendrick, 2020; Hattie, 2009).

Doelstellingen van onderwijs (artikel 29 IVRK): Het decreet sluit aan bij de doelstellingen van onderwijs zoals omschreven in artikel 29 van het IVRK: de volledige ontplooiing van het kind, de ontwikkeling van talenten en vermogens, en de voorbereiding op een actief leven in een vrije samenleving. De doelen zijn inhoudelijk gericht op kennisopbouw, maar omvatten ook attitudes zoals persoonsvormende en socialiserende vaardigheden, leerondersteunende vaardigheden en leren leren. Dit draagt bij aan de brede persoonsontwikkeling van kinderen. De opgebouwde kennisbasis is bovendien een noodzakelijke voorwaarde voor verdere participatie, kritisch denken en maatschappelijke betrokkenheid (Willingham, 2009).

Non-discriminatie en het belang van het kind (artikelen 2 en 3 IVRK): De verankering van minimumdoelen bevordert gelijke onderwijskansen. Door te definiëren wat elk kind minimaal moet bereiken, ongeacht thuissituatie of achtergrond, wordt de lat voor alle kinderen zichtbaar gemaakt. Onderzoek wijst uit dat kansarme leerlingen in het bijzonder baat hebben bij een kennisrijk curriculum met duidelijke verwachtingen en een systematische opbouw (Hirsch, 2006; Grissmer et al., 2023).

De implementatie van nieuwe minimumdoelen in het basisonderwijs met het oog op een kennisrijk curriculum biedt een duidelijke meerwaarde voor de bescherming en versterking van kinderrechten in het onderwijs. Door het expliciteren van minimumdoelen voor alle leerlingen in Vlaanderen wordt het recht op kwaliteitsvol onderwijs verankerd en wordt een kader gecreëerd dat scholen en leraren ondersteunt in hun pedagogische opdracht.

Evaluatie en monitoring

De effecten van de nieuwe minimumdoelen op leerlingen zullen systematisch worden opgevolgd. Daarbij wordt gebruikgemaakt van verschillende hefbomen: onder meer de Vlaamse toetsen en doorlichtingsverslagen bieden inzichten in de leerwinst, de gelijkheid van onderwijskansen en de effecten op specifieke leerlingengroepen.

Bovendien wordt voorzien in een decretaal verankerde screening. De minimumdoelen worden periodiek gescreend op hun actualiteitswaarde, en bijgestuurd waar nodig. Minstens vijfjaarlijks wordt hierover gerapporteerd aan het Vlaams Parlement. Daarnaast wordt het bereiken van de minimumdoelen en de leerwinst bij kleuters driejaarlijks opgevolgd via een representatieve peiling in het derde kleuterjaar.

Wat betreft participatie wordt ingezet op gestructureerde betrokkenheid van kinderen, jongeren en hun vertegenwoordigers. Zo worden ouderverenigingen, kinderrechtenorganisaties en pedagogische begeleidingsdiensten betrokken via formele adviesstructuren zoals de VLOR.

Bronvermelding

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hirsch, E.D. (2006). *The Knowledge Deficit*. Houghton Mifflin.

Kirschner, P., & Hendrick, C. (2020). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge.

Grissmer, D., Grimm, K., Aiyer, S.M., & Murrah, W. (2023). Longitudinal predictors of academic achievement: The role of early knowledge acquisition. *Child Development*, 94(1), 88–106.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School?* Jossey-Bass.

D. Bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap en het Vlaamse Gewest

Dit voorstel van decreet regelt een gemeenschapsbevoegdheid.

II. TOELICHTING BIJ DE ARTIKELEN

Artikel 1.

Dit decreet regelt een gemeenschapsaangelegenheid.

Artikel 2.

Met dit artikel wordt verduidelijkt dat naast de bestaande leergebieden ook de leergebiedoverschrijdende thema's leren leren en sociale vaardigheden expliciet deel uitmaken van het curriculum in het kleuteronderwijs, net zoals in het lager onderwijs.

Deze thema's zijn essentieel voor de brede ontwikkeling van leerlingen en versterken hun vermogen om leerprocessen steeds beter en zelfstandiger aan te pakken en op een constructieve manier met anderen samen te werken.

Artikel 3.

Artikel 3 van dit decreet regelt de inwerkingtreding van de nieuwe minimumdoelen voor de diverse vakdisciplines.

Het eerste lid bepaalt dat de minimumdoelen inzake de vakdiscipline Nederlands, Wiskunde en Wetenschap en Techniek op 1 september 2026 in werking treden. Het tweede lid specificeert dat de minimumdoelen voor de vakdisciplines Frans, Geschiedenis, Aardrijkskunde, ICT, Lichamelijke Opvoeding, Muzische Vorming en Attitudes pas op 1 september 2027 van kracht worden.

Deze gefaseerde invoering geeft ruimte aan scholen om de professionalisering van leraren, aanpassing van lesmateriaal, etc. getrapt aan te pakken en lessen getrokken uit de implementatie van de kernvakken hierin onmiddellijk mee te nemen. Zo wordt gewaarborgd dat de invoering van de nieuwe doelstellingen in de breder pedagogische context zorgvuldig en haalbaar verloopt.

In het tweede lid voorzien we de mogelijkheid voor scholen om vrijwillig al in het schooljaar 2025-2026 de nieuwe minimumdoelen te implementeren, ter vervanging van de oude eindtermen. Bij de mogelijkheid tot vervroegde implementatie houden we echter rekening met de gelijke behandeling van de leerlingen. Het is dus niet de doelstelling dat een leerling in school A waar de nieuwe minimumdoelen al vrijwillig eerder worden toegepast, beoordeeld wordt op basis van de nieuwe minimumdoelen en een leerling van hetzelfde leerjaar in school B nog beoordeeld wordt op basis van de oude eindtermen. Bijgevolg voorzien we voor de oudste leerlingengroep een uitzondering. Voor de leerlingengroepen die in het schooljaar 2025-2026 hun getuigschrift basisonderwijs kunnen de nieuwe minimumdoelen niet geïmplementeerd worden. Voor de leerlingen die in het schooljaar 2026-2027 hun getuigschrift basisonderwijs kunnen behalen, kunnen alleen de nieuwe minimumdoelen Nederlands, wiskunde en wetenschappen en techniek geïmplementeerd worden.

Artikel 4.

Dit artikel betreft een technische aanpassing van terminologie.

Artikel 5.

Dit artikel voegt een lid in artikel 45, paragraaf 1 om te voorzien in een afwijking op de verplichte goedkeuring van leerplannen door AHOVOKS. Deze afwijking is conform de gefaseerde invoering van de minimumdoelen, zoals omschreven in artikel 3 van voorliggend decreet.

Artikel 6.

Dit artikel regelt de toevoeging van een bijlage 6 aan het decreet basisonderwijs, waarin de minimumdoelen voor het basisonderwijs worden opgenomen.

Artikel 7.

Dit artikel regelt de inwerkingtreding van voorliggend decreet op 1 september 2025.

De minister-president van de Vlaamse Regering,

Matthias DIEPENDAELE

De Vlaamse minister van Onderwijs, Justitie en Werk,

Zuhal DEMIR