



Vrije Universiteit Brussel



Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR  
Pleinlaan 2, 1050 Brussel  
<http://www.vub.ac.be/TOR/>

## SYNTHESE VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

EEN ONDERZOEK NAAR DE RELEVANTIE EN DE HAALBAARHEID VAN DE  
VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS:  
SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN

---

TOR 2009/1

---

Mark Elchardus  
Sara Op de Beeck  
Femke Duquet  
Lilith Roggemans

OBPWO 06.01



# 1 Samenvatting<sup>1</sup>

Het onderwijs beperkt zich al lang niet meer tot louter kennisoverdracht, als het dat al ooit heeft gedaan. Van scholen wordt verwacht dat zij jongeren de nodige kwaliteiten meegeven om volwaardig burger te kunnen zijn, op een volwaardige wijze te kunnen deelnemen aan het maatschappelijke leven. Met de introductie van de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) wenste de Vlaamse overheid een middel te creëren om die ambitie waar te maken, om de maatschappelijk relevant geachte inhouden op een gestructureerde wijze aan te bieden in de scholen, zonder daarvoor een grootschalige reorganisatie van de curricula te moeten opzetten. Tegelijk moesten deze vakoverschrijdende thema's meer samenhang en evenwicht in het onderwijsaanbod realiseren en de band tussen onderwijs en samenleving verstevigen.

Bij de uitwerking van de vakoverschrijdende thema's werd men geconfronteerd met de moeilijke opgave te bepalen welke competenties, kennis, inzichten en vaardigheden er precies dienden te worden overgedragen. Binnen onze samenleving bestaan immers verschillende opvattingen over welke rol de burger dient te spelen in een democratische samenleving (Elchardus, 1994). Ook zijn er verschillende opvattingen over hoe gezondheids- en milieubevorderend gedrag het best kan worden gestimuleerd. Wie de discussies over de te formuleren vakoverschrijdende eindtermen leest, stelt vast dat de betrokken beleidsactoren zich herhaaldelijk de vraag stelden in welke mate zij in verband met de geselecteerde thema's doelen konden formuleren zonder de eigenheid, de individuele keuzevrijheid en het recht op privacy van de leerlingen in het gedrang te brengen. Het opzet was niet alleen ambitieus, maar ook delicaat. Een verantwoording voor die onderneming, en tevens een strategie, werd ontdekt in de idee van een overlappende consensus. Ondanks verschillen in opvattingen en waarden, zo luidt dat idee, hebben de meeste democratische politieke en ideologische stromingen wel degelijk een verwante opvatting over wat een goede samenleving en wat een goede, verantwoordelijke en competente burger hoort te zijn (Rawls, 1993). Onze gesprekken met bevoorrechte getuigen die het ontstaan van de vakoverschrijdende eindtermen hebben meegemaakt, maakten duidelijk dat er voortdurend naar gestreefd werd die overlappende consensus te vinden. Dat men daarin betrekkelijk goed was geslaagd, bleek uit een onderzoek waarin bij een groot aantal middenveldorganisaties werd gepeild naar de inhouden die zij wensten binnen de vakoverschrijdende eindtermen (Siongers, 2000). De bestaande vakoverschrijdende

---

<sup>1</sup> Deze tekst is een samenvatting van het rapport 'Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs.' (OBPWO 06.01). Het volledige rapport kan geraadpleegd worden op [www.vub.ac.be/TOR/](http://www.vub.ac.be/TOR/)

eindtermen bleken in grote mate te beantwoorden aan de toenmalige wensen van het middenveld.

Inmiddels werden de vakoverschrijdende eindtermen ingevoerd in alle graden van het secundair onderwijs. Tot op heden vond nog geen algemene evaluatie van deze onderwijsvernieuwing plaats. Dit OBPWO-onderzoek wenste op deze evaluatiebehoefte in te gaan.

## 1.1 HET ONDERZOEK

Het onderzoek wil bij alle betrokkenen nagaan hoe op de vakoverschrijdende eindtermen als onderwijsvernieuwing werd gereageerd, hoe relevant en haalbaar zij die eindtermen achten en of deze laatste hun beoogde doelstellingen bereiken. Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden vond in de eerste plaats een literatuurstudie en een expertenbevraging met 11 bevoorrechte getuigen uit de onderwijswereld (het Departement Onderwijs, het Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, de onderwijskoepels, de inspectie en de Vlaamse Onderwijsraad) plaats om de algemene probleemstelling en de onderzoeksvragen verder te ontwikkelen en als voorbereiding voor het opstellen van de vragenlijsten. Vervolgens werden zowel onderwijsactoren als maatschappelijke actoren uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek.

Bij de onderwijsactoren gaat het om een representatieve steekproef van 58 scholen. Bij het selecteren van de scholen werd er rekening gehouden met het aanbod van de school (aanbod van onderwijsgraden en -vormen), het onderwijsnet en de provincie waarin de school is gevestigd. Omdat er in de steekproef twee scholen waren met een verschillend administratief nummer maar met eenzelfde directeur, werden 57 directeurs mondeling bevroegd. Tijdens de mondelinge bevraging werden de directeurs uitgenodigd om ook een webenquête in te vullen. 46 directeurs hebben dit ook effectief gedaan, hetgeen overeenkomt met een responsratio van 81%. De leerlingen werden klassikaal bevroegd aan de hand van een schriftelijke vragenlijst. In totaal hebben 5955 leerlingen deze vragenlijst ingevuld, waarvan 1964 leerlingen in de eerste graad, 2085 leerlingen in de tweede graad en 1906 leerlingen in de derde graad. De leerkrachten die lesgeven aan de leerlingen in ons onderzoek werden via een gepersonaliseerde brief uitgenodigd om deel te nemen aan een webenquête en 949 leerkrachten hebben hierop gereageerd. Hierdoor was er sprake van een responsratio van 37%.

We willen ook weten hoe de maatschappelijke actoren de vakoverschrijdende eindtermen beoordelen en evalueren. 168 organisaties hebben daarvoor een webenquête ingevuld, wat overeenkomt met een responsratio van 48%. Het ging hierbij zowel om organisaties waarvan de doelstellingen aansluiten bij één van de vakoverschrijdende thema's, als om ouder- en leerlingenverenigingen, werkgevers-, werknemers- en ondernemersorganisaties,

mutualiteiten, jeugdverenigingen en overheidsinstanties. Deze ruime waaier aan organisaties beïnvloedt de opname van vakoverschrijdende eindtermen in het onderwijsaanbod of ontplooiën een werking die door de introductie van eindtermen kan worden beïnvloed. We spreken daarom van de stakeholders van het onderwijs.

Ten slotte werden zes focusgroepgesprekken gehouden, waarbij we dieper konden ingaan op de resultaten van het onderzoek. Er vonden drie focusgroepgesprekken met de leerlingen plaats, één met ASO-leerlingen, één met leerlingen uit het TSO en één met BSO-leerlingen. Er waren ook twee focusgroepen met leerkrachten en één met directieleden en leerkrachten die de coördinatie van de vakoverschrijdende eindtermen op zich nemen.

## 1.2 WAAROM VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN?

Een eerste vraag die we ons stelden was: 'Welke ontwikkelingen hebben bijgedragen tot de invoering van de vakoverschrijdende eindtermen?'. Een in onderwijskringen vaakgehoorde verklaring is het functieverlies van het gezin dat een gevolg zou zijn van de destabilisering van het traditionele gezinsleven. Sinds de jaren '70 van de vorige eeuw is er enerzijds sprake van een kleinere huwelijksbereidheid en anderzijds van een stijgend aantal echtscheidingen, waardoor kinderen vaker opgroeien in nieuw samengestelde gezinnen en eenoudergezinnen. Het aantal eenoudergezinnen dient wel genuanceerd te worden, want het overgrote deel van de kinderen groeit op in een gezin waar twee, al dan niet biologische, ouders aanwezig zijn. De destabilisering van het gezinsleven zou daarnaast een gevolg zijn van de opkomst van het tweeverdienerschap omstreeks het midden van de vorige eeuw. Het zogenaamde functieverlies van het gezin is echter een onvoldoende verklaring voor de invoering van vakoverschrijdende eindtermen. Uit onderzoek waarbij tijdsbudgetgegevens uit 1999 vergeleken werden met deze uit 1966, bleek dat de tijd die ouders besteden aan activiteiten verricht in het bijzijn van hun kinderen in die periode gedaald is, hetgeen de opkomst van het tweeverdienerschap weerspiegelt. Maar de tijd dat ouders gericht met hun kinderen bezig zijn, het spelen en praten met en de verzorging van hun kinderen, is tussen 1966 en 1999 toegenomen. Het functieverlies van het gezin verschijnt daarom niet als een overtuigende verklaring. Zij zegt daarenboven niets over de specifieke inhoud van de vakoverschrijdende eindtermen.

De taakverruiming van het onderwijs en de introductie van VOET lijkt ons veeleer een gevolg van de opkomst van het sterk presterende individu. Hiermee bedoelen we dat in Vlaanderen, net als in een aantal andere westerse landen en regio's, de traditionele middelen van gedragssturing over de laatste vijftig jaar hun doeltreffendheid grotendeels verloren hebben. Wij zijn, samen met andere posttraditionele samenlevingen, overgestapt op een andere modus van sociale controle. Deze is niet langer gebonden aan schaarste, vanzelfsprekende traditie, geloof en ideologie, gestrengheid in de leer, bevel en gezag, maar steunt op zelfcontrole. Het individu wordt geleerd zelfsturend te zijn, maar de factoren die de

zelfsturing beïnvloeden worden op een intense en indringende manier via socialisatie en beïnvloeding gevormd. Die taak wordt opgenomen door het onderwijs, de massamedia, de reclame en de therapie. Die ontwikkeling dwingt het onderwijs tot een taakverruiming. Het doel van het onderwijs verschuift van kennis naar competentie. Naast kennis dienen ook vaardigheden en de juiste houding te worden aangeleerd. Dat dient te gebeuren onder de conditie van kennisexplosie die maakt dat er steeds meer stof is om te onderwijzen en dat derhalve dient te worden overgestapt van leren op leren leren. Het gaat ook om een samenleving waarin steeds meer groepen, dikwijls uitermate mondige groepen, van oordeel zijn dat hun bijzondere zorg, voor gezondheid, voor milieu, voor burgerschap, voor kunst, enzovoort in het onderwijs moet worden weerspiegeld.

De vakoverschrijdende eindtermen zijn een oplossing voor dat probleem: een techniek om tegemoet te komen aan de nagenoeg onmogelijke eisen. Een aantal tendensen worden in de vakoverschrijdende eindtermen verknoopt en via die onderwijsvernieuwing in het onderwijs verwezenlijkt. Dat geldt voor de taakverruiming – de competenties en nieuwe thema's en leerinhouden die in het onderwijs aan bod dienen te komen - en voor het vakoverschrijdend werken en het intenser samenwerken tussen verschillende vakleraren.

Het zogeheten 'kennis versus vaardigheden' debat, dat ruime media-aandacht heeft gekregen, blijkt een achterhoedegevecht. De meeste leraars en nagenoeg alle schoolhoofden denken niet meer in termen van een tegenstelling tussen kennis en vaardigheden. Dat is volgens hen een achterhaald denkkader. Het is vervangen door een denken in termen van competenties, een denken gericht op het vinden van een optimale synergie tussen kennis, vaardigheden en houdingen.

### 1.3 DE HOUDING VAN HET ONDERWIJSVELD TEN OPZICHTE VAN TAAKVERRUIMING EN VAKOVERSCHRIJDEND WERKEN

Een grote meerderheid van de organisaties uit het middenveld en van drukkingsgroepen die beschouwd kunnen worden als de stakeholders van het onderwijs, is van oordeel dat maatschappelijke relevantie en media-aandacht een belangrijke rol moeten spelen bij het bepalen van de thema's die in de scholen aan bod komen. Op dat vlak tonen de leraars en meer nog de schoolhoofden zich verdedigers van een mate van autonomie van de scholen en het onderwijs ten opzichte van die maatschappelijke druk. De idee dat maatschappelijke relevantie en media-aandacht een rol moet spelen bij het bepalen van de leerinhouden wordt echter ook door hen in betrekkelijk grote mate aanvaard.

Ook voor het vakoverschrijdend werken is er bij leraars en schoolhoofden veel steun. Er bestaat volgens hen nu al een betere samenwerking tussen de verschillende leerkrachten

dan vroeger. De vakken zijn volgens hen minder duidelijk van elkaar gescheiden dan voorheen en er worden meer projecten en uitstappen georganiseerd. Zowel leerkrachten als directieleden onderkennen een tendens naar meer vakoverschrijdend werken. Zij achten deze van blijvende aard en beoordelen ze overwegend positief.

In het algemeen kunnen we besluiten dat de onderscheiden tendensen die samenvloeien in de vakoverschrijdende eindtermen veel steun vinden bij de leraars en meer nog bij de schoolhoofden en de stakeholders. Bij die groepen bestaat er een duidelijke, dominante visie op de toekomst van het onderwijs, die gericht is op het ontwikkelen van competenties, de taakverruiming van het onderwijs vanzelfsprekend acht, de verworven mate van vakoverschrijdend werken als onomkeerbaar beschouwt en in de toekomst nog meer vakoverschrijdend of vakintegrerend werken ziet. De leraars zijn wat koelere minnaars van deze laatste tendens, maar een meerderheid van hen aanvaardt ze ook of is er voorstander van.

## 1.4 HOUDING TEN OPZICHTE VAN DE HUIDIGE VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN

De eigenlijke eindtermen worden voor het merendeel relevant geacht door de leraars, de schoolhoofden en de stakeholders. Twee soorten relevanties werden onderscheiden, de maatschappelijke (dienen de leden van de samenleving over die competentie te beschikken) en de onderwijskundige (dienen zij die competentie op school te verwerven). Dikwijls wordt de maatschappelijke relevantie hoger ingeschat dan de onderwijskundige, vooral door de leraars en de schoolhoofden. Op die manier geven ze te kennen dat er competenties zijn die heel belangrijk zijn voor het maatschappelijke leven, maar daarom nog niet op school dienen te worden verworven. De stakeholders zijn in grote mate geneigd maatschappelijk relevant geachte competenties ook meteen onderwijskundig relevant te achten. In het algemeen kan worden gesteld dat bijna alle huidige thema's van de vakoverschrijdende eindtermen zowel maatschappelijk als onderwijskundig relevant worden geacht. Er is dus een waarlijk breed en sterk draagvlak voor de vakoverschrijdende thema's en eindtermen. Er zijn wel een aantal eindtermen waarvan minder dan de helft van de leerkrachten, directieleden of stakeholders aangeeft dat de school er aandacht moet aan besteden. Opvallend is ook dat het ganse thema muzisch-creatieve vorming door slechts vier op de tien schoolhoofden als een taak van de school wordt beschouwd. Bij de leerkrachten is er wat meer steun (52%), maar weinig in vergelijking met de andere vakoverschrijdende eindtermen.

Met de mate waarin de leraars de eindtermen relevant achten, dient wel degelijk rekening te worden gehouden. Uit de analyse is immers gebleken dat de mate waarin zij ze relevant achten een grote invloed heeft op de mate waarin zij ze behandelen. Irrelevant geachte eindtermen kunnen dan wel worden opgelegd, maar daarom bereiken ze de klas nog niet.

Als niet in abstracto naar de relevantie wordt gevraagd, maar naar het relatieve belang van de verschillende thema's, tekent zich bij schoolhoofden, leraren en stakeholders eenzelfde prioriteitenorde af. Er is een kern van drie vakoverschrijdende thema's die door alle betrokkenen als de meest relevante worden beschouwd. Deze kern omvat de thema's opvoeden tot burgerzin, sociale vaardigheden en leren leren. De overige thema's kregen een lagere relevantie. Binnen deze groep van minder relevante thema's kunnen we toch nog twee thema's onderscheiden die belangrijker worden geacht dan de anderen: gezondheidseducatie en milieueducatie. De laagste prioriteit is weggelegd voor de thema's muzisch-creatieve vorming, technisch-technologische vorming en ICT. Leerkrachten, directieleden en stakeholders zijn het eens over deze rangorde. Dat geldt overigens ook voor de leerlingen, met die verstande dat zij opvoeden tot burgerzin een (veel) lagere prioriteit toekennen.

De haalbaarheid of hanteerbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen wordt volgens een meerderheid van de leraars en de schoolhoofden niet geschaad door de inspanningsverplichting, in de plaats van een resultaatsverbintenis. Een meerderheid van de leraars en schoolhoofden toont zich voorstander van de inspanningsverplichting, slechts een kleine groep van hen is van oordeel dat een resultaatsverbintenis de haalbaarheid zou bevorderen. Opvallend is wel dat bij de stakeholders een grotere groep voorstander is van het invoeren van een resultaatsverbintenis voor de vakoverschrijdende eindtermen. Voor alle thema's behalve muzisch-creatieve vorming en technisch-technologische vorming spreekt bijna één op de twee stakeholders zich uit voor een resultaatsverbintenis. Dit bevestigt wat we ook in de vorige hoofdstukken al zagen, namelijk dat de thema's van de vakoverschrijdende eindtermen door de stakeholders als uitermate belangrijk worden beschouwd. Samenvattend kan toch worden gesteld dat een nipte meerderheid van de stakeholders en een afgetekende meerderheid van de leerkrachten en schoolhoofden, zich voorstander toont van het behoud van de inspanningsverplichting. Bij de leraars vinden we nog het meeste steun voor een resultaatsverbintenis voor de thema's sociale vaardigheden en leren leren.

Verder blijkt dat een ruime meerderheid van het lerarenkorps positief staat tegenover het vakoverschrijdende aspect van de eindtermen. Daarop is er slechts één uitzondering, muzisch-creatieve vorming dat 62% van de leraars liever vakgebonden ziet. Volgens ons (steunend op de diepteinterviews en de focusgroepen) dient dit niet te worden beschouwd als een voorkeur voor een vakgebonden aanbieden van dit thema, maar als een uitdrukking van de wens bevrijd te worden van die vakoverschrijdende eindterm. Die interpretatie vindt ook steun in de vaststelling dat de leraars tegelijkertijd een resultaatsverbintenis voor muzisch-creatieve vorming verwerpen – slechts 12% van de leraars wil dat - wat nochtans een gevolg zou zijn van een vakgebonden aanbod. Van de leraars die gezien de graad waarin ze lesgeven het thema zouden moeten hebben behandeld, verklaart niet minder dan 34%

het nog nooit te hebben behandeld en verklaart slechts 7% het dikwijls of heel frequent te behandelen.

Het invoeren van de vakoverschrijdende eindtermen lijkt het vakoverschrijdend werken te hebben bevorderd. De meeste leraars en directeurs zien inderdaad enige vooruitgang in de frequentie waarmee vakoverschrijdend wordt gewerkt. In dat verband manifesteren zich echter een aantal pijnpunten. Deze kunnen best worden samengevat met het in de focusgesprekken vaak gehoorde zinnetje "het zijn altijd dezelfde". Een vrij aanzienlijke groep leerkrachten, zowat één op drie, heeft het gevoel dat sommige leraars de verantwoordelijkheid omtrent het werken rond vakoverschrijdende eindtermen ontlopen. Zij zijn zelfs van oordeel dat degenen die voor het invoeren van de vakoverschrijdende eindtermen niet vakoverschrijdend werkten, dat nu nog steeds niet doen. Over de eigen praktijk zegt 30% van de leraars dat ze ten gevolge van de vakoverschrijdende eindtermen geen nieuwe stof in hun lessen hebben geïncorporeerd, 33% zegt dat wel te hebben gedaan. Op dit vlak is er dus zeker nog een belangrijke inspanning te leveren. We komen daar aanstonds op terug.

## 1.5 DE EFFECTIVITEIT VAN DE VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN

Om het invoeren van de vakoverschrijdende eindtermen te evalueren, kijken we naar de *output*- en de *outcome*-effectiviteit.

### 1.5.1 Output-effectiviteit

---

De *output*-effectiviteit is het minst veeleisende criteria van de twee. Het komt er op neer dat er in de scholen aandacht is voor de thema's van de vakoverschrijdende eindtermen en dat die aandacht groter is in de scholen die zich engageren voor de vakoverschrijdende eindtermen. Afgaande op de antwoorden van de leerkrachten blijkt dat ook het geval te zijn. Zij verklaren betrekkelijk veel aandacht te besteden aan de thema's van de vakoverschrijdende eindtermen en dat blijkt vooral het geval te zijn voor de eindtermen die zij onderwijskundig relevant achten. Natuurlijk moet in dit verband vooral naar de antwoorden van de leerlingen worden gekeken. Ervaren zij aandacht voor de vakoverschrijdende thema's. Volgens de leerlingen wordt het vaakst gewerkt rond leren leren en sociale vaardigheden. Dit strookt met de opvatting van de leerkrachten. Zij gaven aan het meest frequent te werken rond deze thema's. Gezondheidseducatie en milieueducatie worden volgens de leerlingen ook nog vrij frequent behandeld op school, maar minder dan leren leren en sociale vaardigheden. Dat strookt ook met wat de leraars rapporteerden. De minste aandacht rapporteren de leerlingen voor de thema's muzisch-creatieve vorming en opvoeden tot burgerzin. Het grote verschil tussen leerkrachten en



leerlingen vinden we terug voor het thema opvoeden tot burgerzin. Leerkrachten zeggen hier erg veel rond te werken terwijl de leerlingen weinig aandacht ervaren voor het thema. De verklaring hiervoor ligt mogelijk in het feit dat rond burgerzin vaak op een impliciete manier wordt gewerkt - bijvoorbeeld via het scheppen van een democratisch klas- en schoolklimaat - een werkmethode die de leerlingen misschien niet erkennen als een expliciete aandacht voor burgerschapsvorming en politieke vorming.

Om de *output*-effectiviteit van de vakoverschrijdende eindtermen waar te nemen, is het niet voldoende vast te stellen dat er aandacht is voor de vakoverschrijdende thema's. Er moet worden vastgesteld dat die aandacht groter is in de scholen die zich sterk engageren voor de vakoverschrijdende eindtermen. Slechts op die manier kan er een rechtstreeks verband worden gelegd tussen deze laatste en de aandacht voor de vakoverschrijdende thema's. Dat bleek ook het geval te zijn. In scholen die sterk geëngageerd zijn voor het vakoverschrijdend werken ervaren de leerlingen significant meer aandacht voor de vakoverschrijdende thema's. Het engagement van de scholen voor de vakoverschrijdende eindtermen meten we aan de hand van vier indicatoren, namelijk het al dan niet beschikken over een visietekst omtrent de vakoverschrijdende eindtermen, de steun van de leerkrachten voor de taakverruiming van het onderwijs en het vakoverschrijdend werken, de onderwijskundige relevantie van de verschillende thema's volgens de leerkrachten en de frequentie waarmee de leerkrachten werken rond het vakoverschrijdende thema. We kwamen tot het besluit dat twee van deze schoolkenmerken de door de leerlingen gerapporteerde aandacht op een significante en consistente manier beïnvloeden. Het schoolkenmerk met de grootste impact is het onderwijskundig belang dat de leerkrachten toekennen aan de thema's. In scholen waar de leerkrachten de onderwijskundige relevantie van een vakoverschrijdend thema hoger inschatten, zeggen de leerlingen vaker te werken rond dat thema. Ook het hebben van een visietekst heeft een positieve impact op de aandacht die de leerlingen ervaren voor de vakoverschrijdende thema's. Leerlingen uit scholen die hun leerkrachten ondersteunen door een duidelijk plan van aanpak voor te leggen, ervaren meer aandacht voor de thema's politiek en milieu. Samenvattend kan worden gesteld dat een engagement van de scholen ten opzichte van de vakoverschrijdende eindtermen, ook effectief tot gevolg heeft dat de leerlingen meer aandacht voor de thema's van vakoverschrijdende eindtermen onderkennen.

De invloed van de schoolkenmerken op de ervaren aandacht van de leerlingen is daarenboven niet gelijk voor alle leerlingen. Het engagement van de school heeft een groter effect op leerlingen in het BSO en TSO en op kinderen van laagopgeleide ouders, dan op de andere leerlingen. Vooral leerlingen uit een sociaal kwetsbaar milieu zijn dus gebaat bij een geëngageerde school en meer bepaald met leerkrachten die de relevantie van de vakoverschrijdende thema's hoog inschatten.

## 1.5.2 Outcome effectiviteit

---

*Outcome*-effectiviteit is een veeleisend criterium. Waarschijnlijk wordt het daarom niet zo frequent voor beleidsevaluatie aangewend. In het geval van de vakoverschrijdende eindtermen betekent *outcome*-effectiviteit dat de invoering van die eindtermen en de aandacht ervoor op school effectief bijdraagt tot de beoogde competenties. Hebben leerlingen in scholen die hun prestatieverbintenis ten opzichte van de vakoverschrijdende eindtermen ernstig nemen, in grote mate de kennis, houdingen en vaardigheden die door de eindtermen worden beoogd? Dat werd onderzocht door na te gaan of aandacht voor de eindtermen opvoeden tot burgerzin effectief bijdraagt tot de burgerschapskennis van de jongeren en tot democratische burgerschapshoudingen.

Uit de analyses bleek geen significant effect van de inspanningen van de school op de politieke kennis van de leerlingen uit de eerste en de tweede graad. Wel is er een significant effect op de politieke kennis van de leerlingen uit de derde graad. Hun politieke kennis wordt op een positieve manier beïnvloed door hoe vaak de leerkrachten werken rond het thema opvoeden tot burgerzin en door de gerapporteerde aandacht van de leerlingen. Hoe vaker leerkrachten aangeven te werken rond het vakoverschrijdend thema opvoeden tot burgerzin, hoe groter de politieke kennis van de leerlingen uit de derde graad. Hoe meer aandacht de leerlingen van de derde graad ervaren voor het thema politiek, hoe meer ze over politiek weten. We kunnen dus besluiten dat de inspanningen die de school levert wel degelijk een effect hebben. Het werken rond thema's als politiek en mensenrechten beïnvloedt de politieke kennis van leerlingen op een positieve manier.

Waarom die invloed pas merkbaar is in de derde graad is niet meteen duidelijk. Het is best mogelijk dat het significante effect dat we zien in de derde graad het resultaat is van een langzaam, doorheen de twee vorige graden opgebouwd cumulatief effect. Onze bevindingen vertonen gelijkenissen met die van Niemi & Junn (1998). Ook zij stellen vast dat de effecten van burgerschapseducatie op politieke kennis veel groter is bij de laatstejaars dan bij de jongere leerlingen.

Wat de houdingen van leerlingen betreft (er werd gekeken naar ethocentrisme, respect voor de mensenrechten en steun voor de vertegenwoordigingsdemocratie) werd vastgesteld dat het kennisniveau van jongeren op het vlak van mensenrechten en politiek hun houdingen meer verdraagzaam en democratisch maakt. Aangezien de aandacht voor de vakoverschrijdende eindtermen, de mate waarin de school zich voor het verwezenlijken van die eindtermen inzet, een invloed heeft op de kennis van de leerlingen over de mensenrechten, is er dus al minstens onrechtstreeks een invloed van de aandacht voor de vakoverschrijdende eindtermen op de gewenste houdingen.

De vaststellingen in dit hoofdstuk bevestigen ook de, reeds meermaals bevestigde, stelling dat de school kan gelden als een oefenterrein voor burgerschapswaarden. De beleving van een democratisch schoolklimaat door de leerlingen leidt tot minder ethocentrisme en meer steun voor de vertegenwoordigingsdemocratie. Het verwezenlijken van zo'n schoolklimaat kan dus zeker gelden als een belangrijke manier om de vakoverschrijdende eindtermen over burgerschapsvorming te realiseren.

De rechtstreekse effecten van de expliciete aandacht voor burgerzin en sociale vaardigheden op de houdingen is daarbuiten vrij beperkt. De aandacht op school voor politiek die door de leerlingen gerapporteerd wordt, draagt bij tot een meer positieve houding ten opzichte van de vertegenwoordigingsdemocratie. Of de school een visietekst heeft over de vakoverschrijdende eindtermen heeft geen rechtstreekse invloed op de houdingen van de leerlingen.

We kunnen dus besluiten dat de vakoverschrijdende eindtermen zowel *output* als *outcome*-effectiviteit hebben. In scholen waar aandacht wordt besteed aan de vakoverschrijdende eindtermen ervaren de leerlingen meer aandacht voor een groot deel van de thema's van die eindtermen, hebben ze meer van de door de eindtermen nagestreefde kennis en zelfs, hoewel in bescheiden mate, meer van de nagestreefde houdingen.

De introductie van de vakoverschrijdende eindtermen kan dus zeker worden beschouwd als een succesrijke onderwijsvernieuwing. Daarom kan de aandacht gaan naar hoe deze vernieuwing kan worden verbeterd. Daarover handelen de drie volgende paragrafen.

## 2 Aandachtspunten en Aanbevelingen

### 2.1 INDIJKEN

De vraag een nieuw vakoverschrijdend thema op te nemen lijkt nu haast een obligate stap voor organisaties die willen signaleren dat hun bestaansrede belangrijk is en dat zij zich consequent voor hun doelstellingen inzetten. Deze ontwikkeling maakt de zeer moeilijke vraag aanhangig hoe men al die belangrijke thema's kan ordenen naar belang en dringendheid, naar maatschappelijke en onderwijskundige relevantie en hoe men, op basis van zo'n ordening kan beslissen welke thema's wel en welke niet in de eindtermen van het onderwijs worden opgenomen. De samenleving is actiever, militanter geworden in het nastreven van invloed op de onderwijsprogramma's. Dat kan worden beschouwd als een vooruitgang. De introductie van de vakoverschrijdende eindtermen heeft die ontwikkeling ongetwijfeld versneld en de relatie tussen het onderwijs en de samenleving veranderd. De onderwijswereld moet nu echter op een meer bewuste wijze en onder een grotere maatschappelijke druk de afbakening van zijn opdracht bepalen en bewaken. Over wat jonge mensen op school moeten leren, groeien steeds meer spanningen.

Het is duidelijk dat er niet eindeloos nieuwe leerinhouden aan de bestaande kunnen worden toegevoegd. Zowel bevoorrechte getuigen uit de onderwijswereld die we geïnterviewd hebben alsook deelnemers aan de focusgroepen stelden dat er sprake moet zijn van een stevig en duurzaam maatschappelijk draagvlak vooraleer een nieuwe vakoverschrijdende eindterm (of andere eindterm) wordt geïntroduceerd. Verschillende criteria werden naar voor geschoven: er dient een politiek debat gevoerd te worden in het parlement; men moet er zeker van zijn dat de school de uitgelezen plaats is voor het bereiken van die competentie, de (vakoverschrijdende) eindterm moet ook aansluiten bij de leefwereld van jongeren, in verband worden gebracht met zijn latere impact op het leven van de leerlingen, enzovoort. Tijdens de focusgroepgesprekken met de leerkrachten werd daarenboven gepleit voor voldoende autonomie voor de scholen. De vakoverschrijdende eindterm mag het pedagogisch project van de school niet in het gedrang brengen en mag niet al te specifiek geformuleerd worden. De bevoorrechte getuigen zijn het er over eens dat eventuele nieuwe thema's niet te snel mogen geïntroduceerd worden in het onderwijs. Er is een tijd voor reflectie nodig. Hevige mediabelangstelling en de politieke belangstelling die daar doorgaans op volgen, zijn volgens velen een slechte gids. Enkel als mogelijk nieuwe thema's een zekere maatschappelijke discussietijd hebben doorlopen zouden ze toegevoegd mogen worden aan het curriculum. Die bevindingen sluiten goed aan bij de besuiten waartoe Perquy & Van Beneden (2004) kwamen. Ook volgens hen moeten de eindtermen een zekere doorlooptijd hebben vooraleer ze gewijzigd mogen worden. Decretaal voorziene evaluatietermijnen vormen volgens hen een goed moment om nieuwe noden in te passen in het geheel. De wijzigingen moeten volgens hen passen in een globaal pedagogisch concept en moeten intern consistent zijn. Diverse wijzigingen op verschillende momenten kunnen die samenhangen immers niet garanderen.

De behoefte aan een procedure wordt duidelijk aanvoeld. Dat het parlement de uiteindelijke beslissing neemt, biedt volgens vele bevoorrechte getuigen geen garantie. Politici laten zich immers nogal eens opjagen door media-aandacht en sommige drukingsgroepen zijn bijzonder goed in het bespelen van de media. Er werden heel wat suggesties geformuleerd betreffende de doelstellingen waaraan de procedure moet voldoen, niet betreffende de middelen die kunnen worden aangewend om die doelstellingen te bereiken. Een peiling naar de overlappende consensus tussen stakeholders en leraars lijkt ons een onmisbaar instrument van een betere procedure.

## 2.2 SNOEIEN

Om het werken met de vakoverschrijdende eindtermen alle kansen te geven, moet het voor de betrokken leraars haalbaar en hanteerbaar zijn.

Een veelgehoorde klacht is dat er momenteel te veel eindtermen zijn. Eén op de twee leerkrachten vindt dat het leerplan overladen is en dat er te veel vakoverschrijdende

eindtermen zijn om rekening mee te houden. Tijdens het focusgroepgesprek met VOET-coördinatoren werd hierover opgemerkt: "Waarom zijn al die verschillende puntjes nodig? Welke volwassene voldoet hieraan? De thema's zijn wel zinvol, maar de verdere opdeling niet". Een mogelijke oplossing om met deze veelheid aan eindtermen om te gaan, is zich enkel te richten op de grote lijnen van de vakoverschrijdende thema's en niet op elke eindterm afzonderlijk. Zeven op de tien leerkrachten zeggen dat ze zich enkel op de grote lijnen van de vakoverschrijdende eindtermen richten. Slechts 8% van de leerkrachten geeft aan elke eindterm afzonderlijk te behandelen (tabel 1). Eén van de door ons geïnterviewde directeurs stelde voor enkel het werken rond bepaalde thema's of subthema's verplicht te maken, maar de leerkrachten vrij te laten in het interpreteren van de eindtermen. Op deze manier zou kunnen gewerkt worden 'in de geest' van de thema's en niet tot in de letter van de eindtermen. Een andere manier om met de veelheid aan eindtermen om te gaan, is dat de school de nodige vrijheid krijgt om zelf accenten te leggen in verband met de vakoverschrijdende eindtermen. Tijdens de interviews met bevoorrechte getuigen uit de onderwijswereld werd gepleit voor meer vrijheid voor de scholen. Niet alle vakoverschrijdende eindtermen kunnen volgens hen met dezelfde aandacht behandeld worden. Er werd dan ook geopperd dat een school de keuze moet kunnen maken om aan een bepaald thema, dat zij zeer relevant acht, extra aandacht te besteden en aan andere thema's minder. Een aantal leerkrachten die deelnamen aan de focusgroepen waren ook voor dit idee te vinden. Eén van hen stelde voor dat het misschien een optie is dat de directieraad jaarlijks een aantal doelstellingen in verband met de vakoverschrijdende eindtermen kan voorop stellen die de school moet bereiken. Een andere leerkracht ging hiermee akkoord: "Er moet een grens getrokken worden, bijvoorbeeld vijf resultaten die moeten worden behaald, maar niet de hele lijst met vakoverschrijdende eindtermen. Uit die lijst kunnen een paar dingen worden uitgekozen, waarrond dan moet worden gewerkt". Een piste die zeker dient te worden geëxploreerd, is het verminderen van het aantal vakoverschrijdende eindtermen, het samenbrengen ervan in overzichtelijke gehelen en het exploreren van andere implementatiemodellen.

TABEL 1 PROCENTUELE VERDELING VAN DE ANTWOORDEN VAN DE LEERKRACHTEN OVER DE AUTONOMIE AANGAANDE DE VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN (N=798)

	-	+/-	+
Ik richt mij enkel op de grote lijnen van de vakoverschrijdende eindtermen niet op elke eindterm afzonderlijk.	7.7	24.6	67.7
De school moet de vrijheid hebben om zelf accenten te leggen in verband met de vakoverschrijdende eindtermen.	3.2	19.6	77.2
- (helemaal) niet akkoord, -/+ tussen beide, + (helemaal) akkoord			

Snoeien in de eindtermen kan natuurlijk ook op basis van de kwaliteit van de individuele eindtermen. Er werd nagegaan hoe de leerkrachten de formulering van de

vakoverschrijdende eindtermen beoordelen. Onduidelijk geformuleerde eindtermen zullen de haalbaarheid van de eindtermen immers nadelig beïnvloeden. Tijdens de interviews met bevoorrechte getuigen hoorden we regelmatig dat de eindtermen enerzijds te vaag en anderzijds te concreet zijn geformuleerd. In ons onderzoek oordeelde bijna een kwart van de leerkrachten dat de vakoverschrijdende eindtermen inderdaad te vaag zijn om goed mee te kunnen werken. Bijna de helft van de leerkrachten neemt een tussenpositie in en 30% vindt de vakoverschrijdende eindtermen niet te vaag geformuleerd. Drie kwart van de leraren is er dus niet van overtuigd dat de vakoverschrijdende eindtermen in het algemeen te vaag zijn om mee te werken. De meeste leerkrachten vinden ook niet dat de eindtermen te concreet geformuleerd zijn en de autonomie van de leerkracht in het gedrang brengen. Slechts 12% van de leerkrachten is het eens met de stelling dat de vakoverschrijdende eindtermen te concreet zijn en te weinig vrijheid laten om ze zelf in te vullen.

TABEL 2 PROCENTUELE VERDELING VAN DE ANTWOORDEN VAN DE LEERKRACHTEN OVER DE FORMULERING VAN DE VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN (N=798)

	-	+/-	+
De vakoverschrijdende eindtermen zijn te vaag om goed mee te kunnen werken.	30.4	46.3	23.3
De vakoverschrijdende eindtermen zijn te concreet en laten ons te weinig vrijheid om ze zelf in te vullen.	44.5	43.5	11.9
- (helemaal) niet akkoord, -/+ tussen beide, + (helemaal) akkoord			

De vakoverschrijdende eindtermen in hun geheel worden door de meeste leerkrachten dus niet als te vaag of te concreet beschouwd.

Er werd aan de leerkrachten ook gevraagd hoe vaak ze rond de vakoverschrijdende thema's werken. De meeste thema's worden regelmatig geïntegreerd in de lessen. Enkel het thema muzisch-creatieve vorming wordt door de meerderheid van de leerkrachten zelden of nooit behandeld. Op het niveau van de eindtermen waren er negen vakoverschrijdende eindtermen of groepen van eindtermen die door minder dan een derde van de leerkrachten werden behandeld tijdens een les, uitstap of project.

Aangezien voor de vakoverschrijdende eindtermen een prestatieverplichting geldt, heeft het geen zin eindtermen te hebben die toch niet of nauwelijks worden behandeld. Twee reeksen factoren blijken een grote invloed te hebben op de frequentie waarmee de thema's van de eindtermen worden behandeld: de mate waarin de leraars ze onderwijskundig relevant achten en de mate waarin zij ze hanteerbaar achten (dit heeft vooral te maken met bereikbaarheid van de eindtermen en hun duidelijkheid).

Er zijn een aantal eindtermen waarvan minder dan de helft van de leerkrachten, directieleden of stakeholders aangeeft dat de school er aandacht moet aan besteden. Zij worden weergegeven in tabel 3.

TABEL 3 PROCENTUELE VERDELING VAN DE SLECHTST SCORENDE ITEMS AANGAANDE DE ONDERWIJSKUNDIGE RELEVANTIE VOLGENS DE LEERKRACHTEN EN DE STAKEHOLDERS

	THEMA		-	+/-	+
Voldoende kennis hebben om het rijbewijs B te behalen	<b>verkeer</b>	LK	47.9	27.3	24.9
		SH	30.5	31.7	37.8
Bereid zijn om zich in te zetten voor natuurbehoud	<b>milieu</b>	LK	16.5	41.2	42.2
		SH	8.0	45.7	46.3
Problemen van ruimtelijke ordening begrijpen (opdeling in natuurgebied, woongebied, industrie...)	<b>milieu</b>	LK	12.7	42.2	45.1
		SH	13.6	37.9	48.5
Van de natuur genieten	<b>milieu</b>	LK	20.2	39.1	40.6
		SH	12.8	33.9	53.3
EHBO kunnen toepassen	<b>gezondheid</b>	LK	17.3	38.6	44.1
		SH	10.9	28.0	61.1
Zich hygiënisch verzorgen en gezond en evenwichtig eten	<b>gezondheid</b>	LK	13.3	41.6	45.2
		SH	2.6	24.5	73.0
Individuele gemotoriseerde verplaatsingen zoveel mogelijk beperken en kiezen voor een milieubewuste vervoerswijze	<b>verkeer</b>	LK	20.9	33.5	45.6
		SH	8.8	22.9	68.3
Veiliger gebruik maken van eigen en openbaar vervoer	<b>verkeer</b>	LK	20.3	34.1	45.6
		SH	7.4	24.1	68.5
Open staan voor diverse vormen van 'cultuur': dans, muziek, design, toneel, mode, architectuur,...	<b>muzisch</b>	LK	12.9	34.7	52.4
		SH	6.7	26.0	67.3
		D	10.9	45.7	43.5

- (helemaal) niet belangrijk, +/- tussen beide, + (heel) belangrijk  
LK = leerkrachten, SH = stakeholders, D = directieleden

Dergelijke eindtermen zouden heel kritisch moeten worden bekeken. Dat geldt ook voor thema's die minder relevant worden geacht en in het bijzonder voor muzisch-creatieve vorming.

Om de vakoverschrijdende eindtermen te kunnen beoordelen gingen we na hoe frequent de leerkrachten rond deze eindtermen werken, hoe goed ze deze eindtermen kennen, of ze vinden dat ze duidelijk geformuleerd zijn en hoe haalbaar ze het vinden om de vakoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen te bereiken. Deze informatie gaf aan met welke eindtermen de leraren moeite hebben. Dat resulteerde in een lijst met 21 'kritieke eindtermen' (tabel 4) die onzes inziens allemaal kandidaat zijn om te worden geschrapt of ernstig te worden bijgesteld.

Het is trouwens opvallend dat de eindtermen uit de derde graad sterk oververtegenwoordigd zijn in de lijst met kritieke eindtermen: 11 van de 21 kritieke eindtermen zijn afkomstig uit de derde graad tegenover slechts vijf uit de eerste graad en vijf uit de tweede graad. De vakoverschrijdende eindtermen milieu en leren leren komen het vaakst voor in de tabel met kritieke eindtermen. De eindtermen leren leren scoren vooral slecht wat betreft de bereikbaarheid bij de leerlingen. Zij worden met andere woorden onrealistisch ambitieus geacht, wat tot frustratie kan leiden en tot het links laten liggen van die eindtermen.



TABEL 4 KRITIEKE EINDTERMEN DIE OP MINSTENS ÉÉN VAN DE VIER HAALBAARHEIDSVRAGEN BIJZONDER SLECHT SCOORDEN, MET DE PERCENTAGES OP DE VIER VRAGEN

Eindterm	thema	graad	% leerkrachten dat de eindterm(en) NIET behandelde	% leerkrachten dat de eindterm(en) NIET kende	% leerkrachten die de eindterm(en) moeilijk tot heel moeilijk te bereiken vindt bij de leerlingen	% leerkrachten dat de eindterm(en) onduidelijk geformuleerd vindt
De leerlingen kunnen het belang en de mogelijke risico's aangeven van het behoren tot formele en informele maatschappelijke netwerken en kunnen de voordelen ervan gebruiken.	sociale vaardigheden	3	<b>84%</b>	<b>70%</b>	<b>62%</b>	<b>80%</b>
Keuzestrategieën en omgevingsinvloeden (keuzebekwaamheid): De leerlingen kunnen de verschillende fasen van een keuzeproces doorlopen en rekening houden met de consequenties. De leerlingen kunnen omgevingsinvloeden op het keuzegedrag onderkennen en er zich tegenover positioneren.	leren leren	3	<b>72%</b>	<b>40%</b>	<b>61%</b>	40%
De leerlingen kunnen beschikbare communicatiekanalen en milieueducatieve netwerken aanwenden bij milieu-initiatieven en -projecten.	milieu	3	<b>79%</b>	41%	<b>57%</b>	<b>72%</b>
Affectieve reguleringsvaardigheden (regulering van het leerproces): De leerlingen beseffen dat ze de oorzaak van slagen en mislukken vaak subjectief toeschrijven. De leerlingen beseffen dat het affectieve het leerproces beïnvloedt.	leren leren	2	54%	<b>48%</b>	<b>68%</b>	<b>64%</b>
De leerlingen kunnen meewerken aan het opstellen en uitvoeren van een schoolvervoersplan en verdedigen hun eigen standpunt hierin.	milieu	3	<b>84%</b>	<b>51%</b>	47%	40%
De leerlingen verwerven de kennis die moet volstaan als voorbereiding op het theoretisch rijexamen categorie B.	milieu	3	<b>82%</b>	<b>51%</b>	40%	20%
De leerlingen illustreren hoe mensen uit verschillende culturen op verschillende wijzen met planten en dieren omgaan.	milieu	1	<b>72%</b>	<b>64%</b>	46%	36%

De leerlingen kunnen anderen in nood helpen door het toepassen van eerste hulp en cardio- pulmonaire resuscitatie (CPR).	gezondheid	3	<b>67%</b>	<b>52%</b>	45%	25%
Opvattingen over leren: De leerlingen kunnen communiceren over de samenhang tussen hun leeropvattingen, leermotieven en leerstijl. De leerlingen kennen verschillende leerstijlen en zijn bereid hun leerstijl zonedig aan te passen met het oog op te bereiken doelen.	leren leren	3	35%	24%	<b>52%</b>	<b>53%</b>
De leerlingen verwerven inzicht in de structuren en het beleid die de gezondheids- en welzijnszorg ondersteunen.	gezondheid	3	<b>72%</b>	33%	43%	48%
De werking van democratische vormen van bestuur: De leerlingen kunnen de basiselementen (verkiezingen, groeperingen, overleg en compromissen, meerderheid en oppositie) van het functioneren van ons democratisch bestel op een eenvoudige wijze uitleggen op schoolniveau en op het politieke niveau. De leerlingen kunnen met voorbeelden uitleggen hoe een overheid haar inkomsten verwerft en hoe zij die inkomsten aanwendt. De leerlingen kunnen illustreren dat elk beleid rekening moet houden met ideeën, standpunten en belangen van diverse betrokkenen.	burgerzin	1	<b>70%</b>	23%	41%	34%
De leerlingen kunnen hun leeropvattingen, leermotieven en leerstijl in vraag stellen en zonedig veranderen.	leren leren	2	35%	30%	<b>65%</b>	66%
Cognitieve reguleringsvaardigheden (regulering van het leerproces): De leerlingen kunnen een realistische werk- en tijdsplanning op korter termijn maken. De leerlingen kunnen hun leerproces beoordelen op doelgerichtheid en zonedig aanpassen. De leerlingen kunnen uit leerervaringen conclusies trekken voor een nieuwe leertaak.	leren leren	2	10%	21%	<b>55%</b>	38%
De leerlingen kunnen zich als persoon present stellen: uitkomen voor een eigen mening en respect opeisen voor de eigen lichamelijke en seksuele ontwikkeling.	sociale vaardigheden	1	29%	28%	<b>52%</b>	47%

De leerlingen kunnen omgaan met taakbelasting, examenstress en teleurstellingen.	gezondheid	2	41%	36%	<b><u>51%</u></b>	28%
De leerlingen gaan gepast om met vreugde, verlies en rouw, en leren uit hun ervaringen.	gezondheid	3	60%	32%	<b><u>51%</u></b>	16%
De leerlingen kunnen uit aangeboden informatie, leef- en omgangsgewoonten binnen gezinnen of culturen weergeven en hun eigen gedrag daartegenover verwoorden en bespreekbaar stellen.	sociale vaardigheden	1	43%	41%	46%	<b><u>74%</u></b>
De leerlingen kunnen het normverleggend en grensoverschrijdend karakter van milieuvervuiling bij productie en verbruik illustreren.	milieu	3	46%	36%	27%	<b><u>63%</u></b>
De leerlingen hebben er oog voor dat ze wensen en situaties benaderen vanuit eigen en anderzins authenticiteit en expressie.	sociale vaardigheden	3	43%	43%	39%	<b><u>63%</u></b>
Samenleving en ruimtegebruik: De leerlingen kunnen enkele kenmerken van de relatie mens-milieu beschrijven in samenlevingsvormen in tijd en/of ruimte. De leerlingen kunnen in de eigen leefomgeving aanwijzen op welke manier ruimtelijke ordening een invloed heeft op het milieu. De leerlingen kunnen milieuproblemen en landschapsveranderingen in verband met de lokale ruimtelijke ordening kritisch onderzoeken.	milieu	1	50%	37%	48%	<b><u>62%</u></b>
De leerlingen kennen de verschillende fasen van een keuzeprocess en kunnen ze doorlopen.	leren leren	2	47%	37%	41%	<b><u>61%</u></b>

## 2.3 BEVORDEREN

De integratie van vakoverschrijdende eindtermen in de lessen of in de schoolcultuur verloopt niet altijd even vlot. In binnen- en buitenland wordt men geconfronteerd met een aantal problemen en factoren die een doeltreffende implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen bemoeilijken. De Europese conferentie rond vakoverschrijdende thema's die in 2001 in Brussel werd gehouden, bracht een aantal van die 'pijnpunten' naar boven. Verschillende deelnemers aan de conferentie wezen op de rigiditeit van het onderwijs. De rigide vakkenstructuur en de overladen lessentabellen vormen volgens hen belangrijke hindernissen die de implementatie van vakoverschrijdend werken in de weg kunnen staan. Een aantal belemmerende factoren zouden zich rond de leerkracht zelf situeren. Leerkrachten zouden nog te vakgebonden werken en tijdens hun opleiding te weinig vaardigheden verwerven om met vakoverschrijdende thema's te kunnen werken. Het gebrek aan didactisch materiaal over de vakoverschrijdende thema's en aan goede strategieën om leerlingen te evalueren, werden eveneens vermeld als belemmerende factoren (Standaert, e.a., 2002).

De bevoorrechte getuigen uit de onderwijswereld die deelnamen aan ons onderzoek stelden eveneens een aantal belemmeringen vast. Een te beperkte aandacht voor de vakoverschrijdende eindtermen in de opleiding en het bijscholingsaanbod, te weinig middelen in scholen met veel kansarme leerlingen, te weinig samenwerking tussen de leerkrachten en te veel eindtermen bemoeilijken volgens hen het werken rond de vakoverschrijdende eindtermen.

We stelden, op basis van de literatuur en de interviews met bevoorrechte getuigen uit de onderwijswereld, een lijst met belemmerende factoren en een lijst met bevorderende factoren samen. De leerkrachten konden daarbij de factoren aanduiden die het werken met de vakoverschrijdende eindtermen volgens hen enerzijds bemoeilijken en anderzijds bevorderen (zie tabel 5 en 6). Zij hadden ook de mogelijkheid andere belemmerende en bevorderende factoren toe te voegen. Tijdens de mondelinge bevraging van de schoolhoofden werd ook aan hen gevraagd welke factoren ze als belemmerend en bevorderend ervaren met betrekking tot de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen. We overlopen hier de factoren die het werken met de vakoverschrijdende eindtermen kunnen bemoeilijken of bevorderen.

TABEL 5 PROCENTUELE VERDELING VAN DE BELEMMERENDE FACTOREN ZOALS VOORGELEGD AAN DE LEERKRACHTEN (N=806)

Belemmerende factor	percentage leerkrachten die vinden dat deze factor het werken met de vakoverschrijdende eindtermen bemoeilijkt
Ze zijn moeilijk te evalueren	67%
Het leerplan is al overladen	53%
Er zijn teveel vakoverschrijdende eindtermen om mee rekening te houden	50%
We zijn er onvoldoende voor opgeleid	47%
Het zorgt voor te veel administratie en papierwerk	42%
Je moet veel extra plannen	38%
De handboeken bieden te weinig ondersteuning	32%
Er is te weinig geld en middelen om er mee te werken	25%
Je kan er geen punten op zetten of toetsen over afleggen	23%
Ik vind te weinig concreet materiaal	22%
Er is onvoldoende begeleidingsaanbod	20%
Het is moeilijk om samen te werken met andere leerkrachten	17%
Er is een gebrek aan aangepaste onderwijsmethoden	17%
De vakoverschrijdende eindtermen vragen teveel voorbereidingswerk	17%
Er is te weinig ondersteuning vanuit de directie	10%

TABEL 6 PROCENTUELE VERDELING VAN DE BEVORDERENDE FACTOREN ZOALS VOORGELEGD AAN DE LEERKRACHTEN (N=806)

Bevorderende factor	percentage leerkrachten die dit als een bevorderende factor beschouwt
Meer beschikbare tijd voor de leerkrachten (vrijstelling van uren om aan de vakoverschrijdende eindtermen te werken)	58%
Beschikbaarheid didactisch materiaal	49%
Een goede communicatie rond de vakoverschrijdende eindtermen	49%
De opname van de vakoverschrijdende eindtermen in de leerplannen	47%
Voldoende bijscholing rond de vakoverschrijdende eindtermen	43%
Het bestaan van goede handboeken	39%
Een vakoverschrijdende eindtermen-coördinator als aanspreekpunt en doorgeefluik	37%
Voorbeelden uit andere scholen	34%
Het bestaan van werkgroepen rond de vakoverschrijdende eindtermen	31%
Voldoende begeleidingsaanbod	28%
Inschakelen van externe experts	21%
Voldoende ondersteuning vanuit de directie	19%
Een verandering in het schoolklimaat	18%
Samenwerking met scholen	15%

### 2.3.1 Evaluatie van de effectiviteit van de vakoverschrijdende eindtermen

Aangezien er bewust voor gekozen werd om de vakoverschrijdende eindtermen te formuleren in termen van competenties, waarbij de nadruk komt te liggen op het verwerken en toepassen van kennis, vaardigheden en attitudes, zijn de effecten van het werken rond de vakoverschrijdende eindtermen moeilijker meetbaar en evalueerbaar. Er werd daarom een inspanningsverbintenis gekoppeld aan de vakoverschrijdende eindtermen, wat inhoudt dat de inspectie bij de schooldoorlichting niet de resultaten die behaald zijn bij de leerlingen controleert, maar wel nagaat of de scholen zich actief inspannen om de vakoverschrijdende eindtermen bij hun leerlingen te behalen. De meerderheid van de leerkrachten vindt deze inspanningsverbintenis een bevorderende factor die de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen ten goede komt.

Het feit dat de effectiviteit van het werken rond vakoverschrijdende eindtermen moeilijk kan worden nagegaan, wordt door veel leerkrachten wel als een belemmering ervaren. De belemmerende factor 'ze zijn moeilijk te evalueren' werd door twee derde van de leerkrachten aangeduid. Uit de literatuur bleek ook al dat de moeilijkheid om vakoverschrijdende eindtermen te evalueren een rol kan spelen in het implementatieproces (Standaert, e.a., 2002). Toch zien we een verschil tussen de factor 'ze zijn moeilijk te

evalueren' en 'je kan er geen punten op zetten of toetsen over afleggen' (door 23% van de leerkrachten aangeduid als een belemmerende factor). Blijkbaar gaat de evaluatiebehoefte vooral over de perceptie van de effectiviteit van het werken rond vakoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen en in mindere mate over het feit dat je er geen punten op kan zetten. We vermoeden wel dat het percentage mogelijk wat in de hoogte werd geduwd doordat deze belemmerende factor als eerste in de lijst stond. Het is mogelijk dat een andere volgorde een minder hoge score zou hebben opgeleverd. Dit neemt echter niet weg dat deze factor door een aanzienlijk deel van de leerkrachten als belemmerend wordt beschouwd.

We konden bij de beoordeling van de afzonderlijke vakoverschrijdende eindtermen vaststellen dat sommige eindtermen door meer dan de helft van de leerkrachten worden beschouwd als moeilijk tot heel moeilijk te bereiken bij de leerlingen. De leraars voelen dus wel duidelijk een behoefte aan een procedure om de effectiviteit van hun eigen inspanningen na te gaan.

### 2.3.2 Aandacht voor vakoverschrijdende eindtermen in de opleiding

---

Tijdens de Europese expertenconferentie rond de vakoverschrijdende eindtermen van 2001, beklemtoonden verschillende deelnemers de belangrijke rol die de lerarenopleiding speelt op het vlak van een doeltreffende implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen. Leerkrachten zouden tijdens hun initiële opleiding veel te weinig of geen vaardigheden met betrekking tot de vakoverschrijdende thema's hebben verworven (Standaert, e.a., 2002). In het kader van ons onderzoek dringen zich dan ook twee vragen op. We vragen ons ten eerste af of de leerkrachten in Vlaanderen het gevoel hebben tijdens hun opleiding te weinig vaardigheden te hebben verworven met betrekking tot de vakoverschrijdende eindtermen. Ten tweede willen we weten of er sinds de invoering van de vakoverschrijdende eindtermen meer aandacht is gekomen voor vakoverschrijdende thema's in de initiële opleiding van de leerkrachten. We vergelijken daarom de antwoorden van leerkrachten die meer dan tien jaar geleden hun intrede in het onderwijs maakten met leraren die tien jaar of minder in het onderwijs staan. Het was ten tijde van de bevraging immers bijna tien jaar geleden dat de vakoverschrijdende eindtermen werden ingevoerd (in de eerste graad van het secundair onderwijs). We beschikken over gegevens van 502 leerkrachten die meer dan tien jaar anciënniteit hebben opgebouwd en van 304 leerkrachten met een anciënniteit van tien jaar of minder.

Een gebrek aan aandacht voor de vakoverschrijdende thema's tijdens de opleiding van de leerkrachten kan de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in de weg staan. Het feit dat ze zichzelf onvoldoende opgeleid achten om rond de vakoverschrijdende eindtermen te werken, wordt door ongeveer één leerkracht op de twee genoemd als een belemmerende factor. De resultaten van ons onderzoek tonen aan dat de opleiding van de

leerkrachten hen vaak onvoldoende heeft voorbereid op het werken met vakoverschrijdende eindtermen. Minder dan de helft van de leerkrachten vindt zichzelf voldoende opgeleid om vakoverschrijdend te werken (tabel 7). We merken wel verschillen in de antwoorden van de leerkrachten naargelang hun anciënniteit. Meer dan een kwart van de leerkrachten met meer dan tien jaar anciënniteit geeft aan onvoldoende opgeleid te zijn om vakoverschrijdend te werken tegenover een vijfde van de leerkrachten met een anciënniteit van tien jaar of minder. Drie kwart van de leerkrachten die al langer dan tien jaar in het onderwijs staan, heeft tijdens zijn opleiding niet geleerd op welke manier de vakoverschrijdende thema's in de lessen kunnen worden geïntegreerd. In de opleiding van de jongere leerkrachten ontbrak dit eveneens vaak. Zes op de tien leerkrachten met een anciënniteit van tien jaar of minder is van oordeel dat er tijdens de opleiding geen aandacht was voor vakoverschrijdende thema's.

TABEL 7 PROCENTUELE VERDELING VAN AANDACHT VOOR VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN IN DE OPLEIDING, WAARBIJ LEERKRACHTEN MET EEN ANCIËNNITEIT VAN 10 JAAR OF MINDER (N=304) WORDEN VERGELEKEN MET LEERKRACHTEN MET EEN ANCIËNNITEIT VAN MEER DAN 10 JAAR (N=502)

	-	+/-	+
Ik ben voldoende opgeleid om vakoverschrijdend te werken.	<b>20.7</b>	<b>34.2</b>	<b>45.1</b>
	28.1	39.8	32.1
Ik heb in mijn opleiding geleerd hoe ik thema's die in de vakoverschrijdende eindtermen staan kan behandelen.	<b>61.2</b>	<b>16.3</b>	<b>22.5</b>
	77.0	12.5	10.5
In mijn opleiding was er voldoende aandacht voor het samenwerken met andere leerkrachten.	<b>50.3</b>	<b>22.1</b>	<b>27.6</b>
	70.8	18.9	10.2
In mijn opleiding was er aandacht voor het werken aan waarden en normen van de leerlingen.	<b>38.9</b>	<b>24.9</b>	<b>36.2</b>
	46.2	23.4	30.3
- (helemaal) niet akkoord, -/+ tussen beide, + (helemaal) akkoord			
<b>1<sup>e</sup> lijn: leerkrachten met een anciënniteit ≤ 10 jaar</b>			
2 <sup>e</sup> lijn: leerkrachten met een anciënniteit > 10 jaar			

Het werken aan waarden en normen buiten beschouwing gelaten, is er een evolutie merkbaar in de opleiding van leerkrachten. Leerkrachten die tien jaar geleden of later hun intrede in het onderwijs hebben gemaakt, geven vaker dan leerkrachten die al langer in het onderwijs staan aan dat ze voldoende opgeleid zijn om vakoverschrijdend te werken, om samen te werken met andere leerkrachten en om de vakoverschrijdende thema's in hun lessen te integreren. Toch heeft de meerderheid van beide groepen van leerkrachten het gevoel dat er in hun opleiding onvoldoende aandacht was voor maatschappelijke thema's en voor het samenwerken met collega's.

De aard van de opleiding die de leerkrachten gevolgd hebben, speelt in deze materie ook een rol. Leerkrachten met een universitaire opleiding werden tijdens hun opleiding minder



geconfronteerd met de vakoverschrijdende eindtermen dan leerkrachten die een regentaatopleiding hebben gevolgd.

Voldoende bijscholing rond de vakoverschrijdende eindtermen behoort volgens de leerkrachten tot de top vijf van bevorderende factoren. De leerkrachten die deelnamen aan de focusgroepgesprekken zijn voorstander van bijscholingen rond de vakoverschrijdende eindtermen, op voorwaarde dat het gaat om bijscholingen die specifiek gericht zijn op de vakken. Algemene bijscholingen rond de vakoverschrijdende eindtermen zijn volgens hen niet zo nuttig. De leerkrachten willen het gebrek aan opleiding opvangen door middel van een gericht bijscholingsaanbod.

### 2.3.3 Het vakdenken van leerkrachten

---

Onder invloed van een aantal voordelen die het vakoverschrijdend werken met zich meebrengt, met name dat het geen grootschalige reorganisatie van het curriculum vereist, dat de thema's vanuit diverse invalshoeken belicht kunnen worden en dat het de samenwerking tussen de leerkrachten en de samenhang binnen de leerstof bevordert, werd besloten te werken met vakoverschrijdende eindtermen. Hoewel de voordelen van vakoverschrijdend werken door de meerderheid van de leerkrachten worden erkend, blijkt het vakoverschrijdend werken in de praktijk niet altijd even vlot te verlopen. Een aanzienlijke groep leerkrachten heeft het gevoel dat sommige leraars de verantwoordelijkheid van het werken rond vakoverschrijdende eindtermen van zich afschuiven. Eén op de drie leerkrachten is van mening dat de collega's te veel aan het vakdenken vasthouden om goed vakoverschrijdend te kunnen werken. Ook in de scholen blijkt het vakoverschrijdend werken niet altijd even vlot te verlopen. Het vakoverschrijdend werken verloopt vlotter bij leerkrachten die lesgeven in het beroepssecundair onderwijs en in de B-stroom. Zij hebben mogelijk meer ruimte om vakoverschrijdend te werken. Het vakoverschrijdend werken wordt ook beïnvloed door het schoolklimaat. Het welbevinden van de leerkracht op school, de relaties tussen de leerkrachten onderling en de relatie tussen de leerkracht en de directie blijken beter in scholen waar ook meer vakoverschrijdend wordt gewerkt. In het vierde hoofdstuk kwamen we tot het besluit dat vooral schoolhoofden de tendens naar vakoverschrijdend werken positief beoordelen. Ze bekleden als het ware een voortrekkersrol. Omwille van hun instelling zijn ze dan ook het best geplaatst om een enthousiasmerende rol te spelen binnen hun school, om de leerkrachten te motiveren door de voordelen van de vakoverschrijdende aanpak te beklemtonen en hen te helpen bij het wegwerken van praktische of organisatorische problemen.

### 2.3.4 Beschikbaarheid didactisch materiaal

---

De beschikbaarheid van didactisch materiaal kan de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen ten goede komen. De helft van de leerkrachten vindt dat het voorhanden zijn

van didactisch materiaal het werken rond de vakoverschrijdende eindtermen vlotter doet verlopen. Tijdens de focusgroepgesprekken werden ook meer concrete voorbeelden gegeven (die meer op de vakken worden toegespitst) en de uitwisseling van 'good practices' tussen de scholen aangehaald, als factoren die de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen kunnen bevorderen. Er werd daarbij het idee geopperd van een internetforum waarop scholen ideeën en voorbeelden zouden kunnen uitwisselen.

### 2.3.5 De werkdruk

---

Een groot probleem volgens veel leerkrachten zijn de administratieve beslommingen die gepaard gaan met de vakoverschrijdende eindtermen. 42% van de leerkrachten vindt dat de vakoverschrijdende eindtermen te veel administratie en papierwerk met zich meebrengen.

De schoolhoofden beamen dat de vakoverschrijdende eindtermen mede verantwoordelijk zijn voor de hoge werkdruk in het onderwijs. Zij vinden dat er te veel administratief werk aan de vakoverschrijdende eindtermen gekoppeld is. Dit wordt door 35 van de 57 bevroegde directeurs, ofwel 61%, vermeld als een belemmerende factor. De vakoverschrijdende eindtermen brengen ook te veel extra werk met zich mee (door 31 schoolhoofden, ofwel 54%, vermeld als belemmerende factor), terwijl er al weinig plaats is in het curriculum (door 25 schoolhoofden, ofwel 44%, vermeld als belemmerende factor).

Leerkrachten en directieleden hebben het gevoel dat er momenteel te veel eindtermen zijn om rekening mee te houden terwijl het leerplan al overladen is. De administratieve beslommingen die gepaard gaan met de vakoverschrijdende eindtermen is een andere veelgehoorde klacht. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat vanuit de onderwijswereld vooral gepleit wordt voor meer beschikbare tijd voor leerkrachten om op een vlotte manier te kunnen werken met de vakoverschrijdende eindtermen. Meer beschikbare tijd, bijvoorbeeld door middel van de vrijstelling van een aantal uren om aan de vakoverschrijdende eindtermen te werken, wordt door 58% van de leerkrachten als een bevorderende factor beschouwd die wellicht tegemoet komt aan het overladen leerplan. De directieleden zijn er eveneens van overtuigd dat door meer beschikbare tijd het werken met vakoverschrijdende eindtermen vlotter kan verlopen (als bevorderende factor vermeld door 18 van de 57 schoolhoofden, ofwel 32%).

Een andere mogelijke oplossing die tegemoet kan komen aan de hoge werkdruk, is de opname van de vakoverschrijdende eindtermen in de leerplannen. Bijna de helft van de leerkrachten vindt dit een goede zaak. Door het opnemen van de vakoverschrijdende eindtermen in de leerplannen weten leerkrachten beter wat van hen verwacht wordt en hoeven ze minder tijd te besteden aan het opzoeken van informatie en het inpassen van de vakoverschrijdende eindtermen in hun lessen. We vroegen aan de leerkrachten of de vakoverschrijdende eindtermen verwerkt zijn in de leerplannen die ze gebruiken. Daaruit

bleek dat drie op de vier leerkrachten een leerplan volgt waarin de vakoverschrijdende eindtermen al verwerkt zijn. De directieleden zien de opname van de vakoverschrijdende eindtermen in de leerplannen eveneens als een bevorderende factor (vermeld door 17 van de 57 schoolhoofden, ofwel 30%).

### 2.3.6 Communicatie rond de vakoverschrijdende eindtermen

---

Eén op de twee leerkrachten vindt een goede communicatie rond de vakoverschrijdende eindtermen noodzakelijk en ook tijdens de focusgroepgesprekken werd het belang van een goede communicatie onderstreept. Er bestaat momenteel wat verwarring en wrevel bij de leerkrachten met betrekking tot de vakoverschrijdende eindtermen. Leerkrachten weten vaak niet goed wat nu precies van hen wordt verwacht en op welke manier ze het best omgaan met de vakoverschrijdende eindtermen. Ze verwachten vooral meer duidelijkheid en een betere communicatie vanuit het Departement Onderwijs. Er heerst ook grote onduidelijkheid over de manier waarop de scholen en de leerkrachten geëvalueerd zullen worden door de inspectie, zo blijkt uit de focusgroepgesprekken. Dit verhoogt de werkdruk en planlast, zoals blijkt uit de overtuiging van sommige leerkrachten dat de onderwijsinspectie van hen verwacht dat ze de nummers van de vakoverschrijdende eindtermen die ze behandelen, noteren. De inspectie benadrukt echter dat dit in geen geval van de leerkrachten wordt verwacht en dat er bij een schooldoorlichting gekeken wordt of er een mentaliteit in de school leeft, waarbij de leraren samen de vakoverschrijdende eindtermen nastreven.

### 2.3.7 Gebrek aan coördinatie

---

Een andere tijdens de focusgroepgesprekken vaak gehoorde klacht betreft het gebrek aan coördinatie op schoolniveau. Nu weten leerkrachten vaak niet van mekaar rond welke eindtermen er wordt gewerkt. Meer coördinatie, bijvoorbeeld door het aanstellen van een coördinator binnen de school die opvolgt welke vakoverschrijdende eindtermen er binnen de lessen en projecten aan bod komen, welke initiatieven door de (vak)werkgroepen worden genomen, enzovoort, wordt door de meeste leerkrachten dan ook toegejuicht. Een aantal directeurs is eveneens vragende partij voor een coördinator die de implementatie in goede banen leidt (als bevorderende factor vermeld door 22 van de 57 schoolhoofden, ofwel 39%).

### 2.3.8 Bevorderen, bondig

---

Deze laatste sectie was een uitwerking van alle mogelijke belemmerende en bevorderende factoren zoals zij ervaren worden door de onderwijsactoren. Wanneer we ze overlopen, kunnen we enkele concrete voorstellen formuleren die de implementatie en uitwerking van de vakoverschrijdende eindtermen ten goede kan komen.

1. Het optimaliseren van de evaluatiemethode. Deze kan op verschillende manieren positieve effecten hebben. Zo weten de leerkrachten waar de focus ligt voor de inspectie, en kunnen ze tevens zelf de effectiviteit van hun inspanningen evalueren.
2. Meer aandacht voor de vakoverschrijdende eindtermen in de lerarenopleiding. Zo kunnen jonge leerkrachten tijdens hun opleiding reeds in contact komen met de verschillende vakoverschrijdende thema's en kan een concrete aanpak aangeleerd worden.
3. Het vakdenken van de leerkrachten doorbreken. Dit is geen makkelijkje opdracht, toch lijkt ons hier een belangrijke rol voor de directieleden weggelegd. Het beklemtonen van de voordelen van de VOET en het wegwerken van praktische bezwaren kan een enthousiasmerend effect teweeg brengen bij de leerkrachten.
4. Didactisch materiaal beschikbaar stellen. Er is vanuit de leerkrachten vraag naar aangepaste handboeken met uitgewerkte voorbeelden. Ook een internetforum dat leerkrachten de mogelijkheid biedt tips en 'good practices' uit te wisselen, kan soelaas brengen.
5. De werkdruk verlagen. Een vaak gehoorde klacht is de erg hoge werkdruk bij de leerkrachten. Een verlagijng van de administratieve last van de VOET, het reduceren van het aantal vakoverschrijdende eindtermen, het voorzien van extra vrije uren voor leerkrachten en en het implementeren van de VOET in alle leerplannen kan gedeeltelijk tegemoet komen aan deze klacht.
6. De communicatie rondom de VOET verbeteren. Leerkrachten tasten vaak in het duister naar wat nu echt van hen verwacht wordt vanuit het Departement Onderwijs, deze onzekerheid brengt onnodige druk en demotivatie met zich mee. Een betere communicatie omtrent de concrete verwachtingen van het Departement Onderwijs lijkt ons hier noodzakelijk.
7. Coördinatie van de VOET verstevigen. De implementatie van de VOET moet in goede banen geleid worden. Het vaker ter beschikking stellen van een VOET-coördinator kan leerkrachten en directieleden van een stuk werkdruk ontlasten.