

Kennisrijke minimumdoelen in het Vlaams basisonderwijs

Rapport van de Commissie Muijs

Mei 2025

Auteurs: Daniel Muijs, Hilde Bortels, Anna Bosman, Christine Counsell, Elien Heynsens, Nathalie Kellens, Tim Oates, Amanda Spielman, Tim Surma, Kelly Thyssen, Ann Vancoppenolle

Illustraties:

Vormgeving : Departement Onderwijs en Vorming Depotnummer: D/2021/3241/320

V.U.: Ann Verhaegen, Secretaris-Generaal Departement Onderwijs en Vorming, Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op gelijk welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de opdrachtgevers.

Copyright © 2025 DOV

Inleiding

Het Vlaamse onderwijs staat onder druk. Decennialang toonden internationale vergelijkingen aan dat Vlaamse leerlingen uit het basisonderwijs bij de besten van de klas waren in begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen. Vandaag de dag daalt de gemiddelde prestatie in deze domeinen gestaag. Daarbij valt ook een hardnekkige kloof op tussen leerlingen uit verschillende socio-economische achtergronden. Andere onderwijssystemen hebben reeds aangetoond dat gerichte curriculumverbeteringen een sleutelrol kunnen spelen in het versterken van leerprestaties én het verkleinen van kansenongelijkheid (Crato, 2021; Francis, 2025). Het curriculum vormt het fundament van kwaliteitsvol onderwijs. In Vlaanderen groeit vandaag de consensus onder beleidsmakers, onderwijsverstrekkers, leraren, directeurs en maatschappelijke actoren dat duidelijke, ambitieuze en kennisgerichte minimumdoelen noodzakelijk zijn om het tij te keren.

Een duik in het verleden leert dat curricula voortdurend evolueren. In een recent verleden kwam de nadruk te liggen op het verwerven van algemene vaardigheden, zoals bijvoorbeeld probleemoplossend denken in wiskunde en wetenschappen, kritisch denken binnen sociaal-maatschappelijke vakken en algemene strategieën om beter te leren begrijpend lezen in moedertaalonderwijs. Deze focus kwam deels voort uit een begrijpelijke reactie tegen een onderwijspraktijk die als te veel gericht op droge feitenoverdracht werd ervaren. Een versterkte nadruk op deze algemene vaardigheden heeft echter niet geleid tot betere prestaties. Dit besef leidde recent in heel wat landen en onderwijssystemen tot het inzicht dat systematische opbouw van kennis in het curriculum geherwaardeerd moet worden en dat de rol ervan veel meer nadruk moet krijgen, zonder daarbij de vaardigheidscomponent opzij te schuiven. Een kennisrijk curriculum erkent de meerwaarde van een logische kennisopbouw als voorwaarde om tot domeinspecifieke, maar ook complexe denkvaardigheden te komen. In deze huidige curriculumtrend naar meer kennisgedreven onderwijs, waarneembaar in vele landen en onderwijssystemen, wordt sterk ingezet op een solide kennisbasis vanuit een brede variatie aan vakdisciplines als een middel om zowel leerprestaties te verbeteren als sociale rechtvaardigheid te bewerkstelligen. **Elk kind heeft immers recht op een solide kennisbasis.**

In de Vlaamse context speelt het curriculum op meerdere niveaus. Op het niveau van de Vlaamse overheid zijn er minimumdoelen (vroeger eindtermen genoemd), die bepalen wat kinderen horen te kennen en kunnen op het einde van een bepaald onderwijsniveau zoals het zesde leerjaar van het basisonderwijs. Op het niveau van de onderwijsverstrekkers worden deze eindtermen vertaald in leerplannen, die dan op hun beurt weer richting geven aan de lesmaterialen die leraren in hun lessen gebruiken om het curriculum tot leven te brengen. In dit rapport beschrijven we het curriculum op niveau van de minimumdoelen voor het basisonderwijs. De vorige doelen (die als eindtermen en niet als minimumdoelen ontworpen werden) waren al geruime tijd in voege en waren aan een grondige

herziening toe. De overheid richtte daarom een commissie op om dit proces verder vorm te geven. Dit rapport beoogt vier doelen en zal:

- een heldere visie op kennisrijke minimumdoelen formuleren;
- de kernprincipes beschrijven die richting geven aan het ontwerp van de huidige set aan minimumdoelen;
- de minimumdoelen voor het basisonderwijs voorstellen;
- richtlijnen voor optimale implementatie van deze minimumdoelen suggereren.

De nadruk ligt hierbij telkens op een curriculum dat coherent, ambitieus en inclusief is: ambitieus in zijn verwachtingen, coherent in zijn opbouw, en inclusief in zijn belofte aan elk kind dat onderwijs geniet in Vlaanderen.

Visie op kennisrijke minimumdoelen: concept en theoretisch kader

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 kennisschema'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.

Minimumdoelen voor een kennisrijk curriculum

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. Ambitueus, 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 kennischema'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. Ambitieuze, 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.

Werkzaamheden commissie Muijs

De Vlaamse Minister van Onderwijs stelde in december Daniel Muijs, Hoogleraar aan Queen's University Belfast, aan om een commissie te leiden met als doel het herschrijven van minimumdoelen voor het einde van de kleuterklas, het 4^e leerjaar en het 6^e leerjaar. Hierbij was de taak, die eind april volbracht moest zijn, om deze doelen ambitieus en kennisrijk te maken, niet in het minst in het licht van de problemen in het Vlaamse onderwijs zoals de dalende lijn in leerlingprestaties en de groeiende ongelijkheid tussen leerlingen uit verschillende sociale klassen.

Om deze taak te verwezenlijken werd een commissie van experts aangesteld door Daniel Muijs. Deze bestond uit binnen- en buitenlandse academici, curriculumspecialisten die ervaring hebben in wereldwijd curriculumadvies- en ontwerp, en mensen met ervaring als schooldirectie en leraar, in de inspectie. De volgende tien commissieleden werden aangesteld:

- Hilde Bortels, Directeur XCL Wegwijs, Lommel
- Anna Bosman, Hoogleraar Radboud Universiteit
- Christine Counsell, Ontwerper 'Opening Worlds' curriculum
- Elien Heynsens, 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

Deze commissieleden werden door de voorzitter gekozen op basis van hun specifieke expertise m.b.t. kennisrijke curricula. De commissie werd bijgestaan door een team van AHOVOKS. Daar de commissie uit zowel Nederlands- als Engelstaligen bestond, werd voor alle communicatie binnen de commissie beide talen gebruikt.

Als uitgangspunt voor het ontwerpen van de nieuwe minimumdoelen gebruikten wij de herziene doelenset uitgewerkt onder de vorige legislatuur. De commissie wenst dan ook nadrukkelijk de experts die gewerkt hebben aan de herziene doelenset van de vorige legislatuur te bedanken.

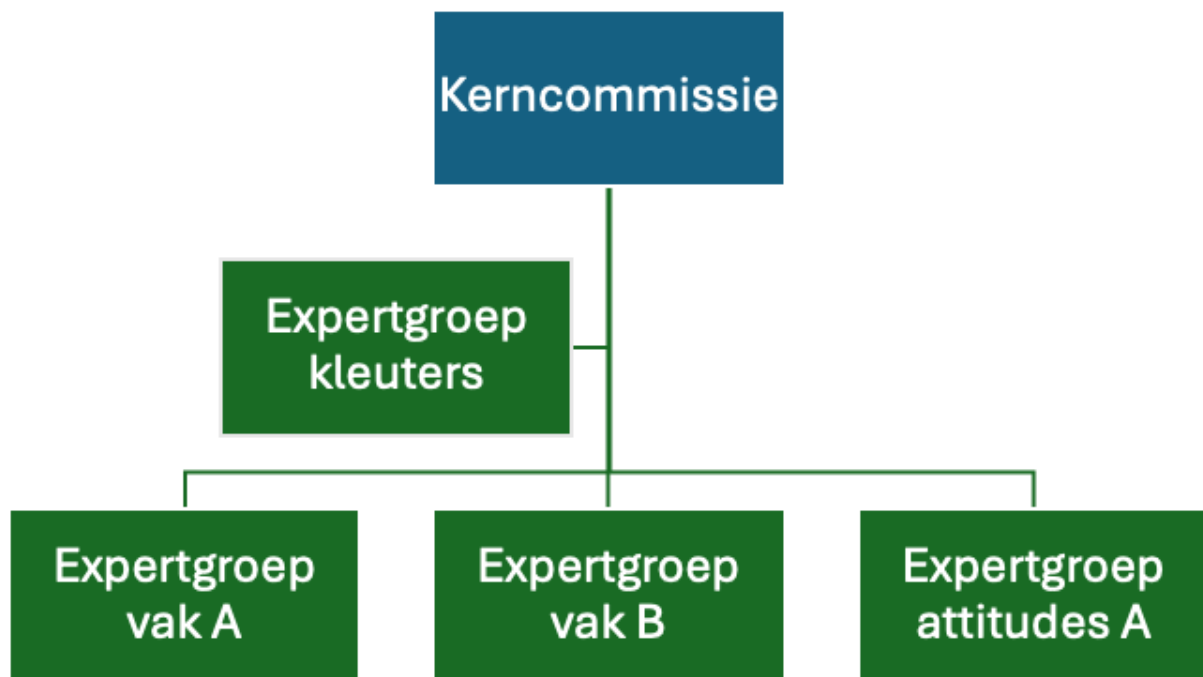
Expertengroepen en structuur

Daar het uitwerken van kennisrijke doelen uiteraard vakkennis vereist, werd voor elk vak (Nederlands, Wiskunde, Wetenschap en Techniek, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Muzische Vorming, Lichamelijke Opvoeding, ICT, Frans) en voor onderdelen van attitudes (Leren Leren en Leerondersteunende vaardigheden) een expertgroep samengesteld. Daarnaast werd ook een expertgroep met een focus op kleuteronderwijs samengesteld, om ervoor te zorgen dat de doelen voor kleuters haalbaar waren.

Deze groep had een adviserende rol in het bekijken van de doelen die door de expertgroepen waren samengesteld.

Deze expertgroepen werden samengesteld op basis van suggesties door leden van de kerncommissie, collega's die aan de vorige doelenset hadden meegewerkt, en voorstellen vanuit de onderwijsinrichters. Deze groepen telden in totaal 70 experten, waarvan meer dan 90% van die medewerkers uit Vlaanderen afkomstig waren. In de expertgroepen waren voor elk vak leraren of directieleden vertegenwoordigd, naast specialisten uit de academische wereld en/of de onderwijsverstrekkers.

De structuur van de werking was dus als volgt:



De kerncommissie was verantwoordelijk voor de doelen en hun oplevering, maar besteedde het schrijven van de doelen per vak uit aan de expertgroepen. Deze waren verantwoordelijk voor het schrijven van een visietekst en een voorstel van doelen dat opgeleverd werd aan de kerncommissie.

De commissie werkte in een eerste fase aan het duidelijk opstellen van een visie, principes en vereisten. Deze werden in een startnota met de expertgroepen gedeeld, die een eerste maal aan de slag gingen met het uitwerken van de minimumdoelen. Een eerste iteratie werd op 4 maart door de expertgroepen aan de kerncommissie opgeleverd. Zowel de kerncommissie als de expertgroep

kleuter leverde feedback op deze doelen. De expertgroepen dienden daaropvolgend tegen 25 maart elk een volledige set doelen voor hun vak in, waarop de kerncommissie en de expertgroep kleuter opnieuw feedback voorzag. Op 23 april werd de laatste iteratie van de expertgroepen aan de kerncommissie opgeleverd. Hierna ging de kerncommissie aan het werk om de finale doelenset af te werken. Na oplevering van de doelen in zowel maart als april werd telkens aan de kleutergroep gevraagd al de doelen na te kijken en van feedback te voorzien.

Tijdens dit proces bewaakte de kerncommissie ook de coherentie 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 een coherentiematrix opgesteld om de doelen in de verschillende vakken na te kijken op overlap, linken en hiaten. Binnen deze set van kennisrijke minimumdoelen wilden we overlap vermijden. Hoewel bepaalde concepten in meerdere disciplines kunnen voorkomen, kozen we er bewust voor om elk aangeboden concept binnen de meest gepaste discipline aan bod te laten komen. Daarnaast is het wel wenselijk dat er voldoende linken bestaan tussen de verschillende inhoud en gingen we op zoek naar hiaten om deze te kunnen wegwerken. Het is logisch dat wanneer leerlingen bijvoorbeeld in het 4de leerjaar bij aardrijkskunde leren over het weer en het klimaat, ze ook vanuit de wiskunde reeds vaardig zijn in het aflezen van temperatuur.

Er werd eveneens een coherentiematrix opgesteld bij de vorige set minimumdoelen (voorjaar 2024, die vertrok vanuit de sleutelcompetenties) en de huidige set. Doorheen het volledige proces, maar in het bijzonder tijdens de laatste periode, ging er vanuit de kerncommissie ook aandacht naar het volume van de set om overladenheid te vermijden. Zo werden de sets nog ingekort om te komen tot sterke minimumdoelen die essentieel en haalbaar zijn voor elk kind.

Naast deze formele structuur was er tijdens dit gehele proces ook een informeel overleg tussen de commissievoorzitter en de onderwijsverstrekkers.

De 70-30 regel

Om de vrijheid van onderwijs te vrijwaren en overbelasting van het curriculum te voorkomen hanteerde de commissie 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. Dit werd 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.

Criteria voor het behouden/wijzigen van doelen

Naast het volume binnen de 70-30 regel hanteerde de kerncommissie de volgende criteria voor het behouden en/of wijzigen van de doelen die aangeleverd werden door de expertgroepen:

Wordt er duidelijk omschreven welke kennis of vaardigheid het doel beoogt?
Is het doel éénduidig interpreteerbaar ?
Is het doel voldoende eenvoudig geformuleerd?
Is het doel evalueerbaar ?
Is het doel ambitieuw doch haalbaar ?
Hoe verhoudt het doel zich tot internationale curricula ?
Wordt het doel beoogd op de juiste leeftijd ?
Is het doel uniek en herhaalt het dus niet een eerder geformuleerd minimumdoel?
Is het doel voldoende concreet en vermijdt het dus vaagheid?
Worden er geen onnodige werkwoorden gebruikt?
Is het doel essentieel in functie van de coherentie ?
Is dit werkelijk een minimumdoel dat essentieel is voor de basisschool of kunnen we dit doel schrappen om het volume en de complexiteit te verminderen?

Hoewel de kerncommissie waakzaam was voor het volume van de minimumdoelen, is de hoeveelheid doelen per vak verschillend, ook vakken met een evenredig percentage aan onderwijstijd hebben mogelijks toch een verschillend aantal doelen. Dit heeft te maken met de eigenheid van het vak, wat maakt dat het niet voor elk vak of elk onderdeel mogelijk is om even concrete doelen te schrijven. Zo leent een vak als wiskunde zich ertoe om heel specifieke doelen op te stellen en zullen bepaalde doelen van Nederlands of muzische vorming breder lijken maar ook meer tijd vragen.

Vanaf het begin van de herziening was het uitgangspunt om ook het bewijs van internationale vergelijkingen te gebruiken. Dit zowel om beslissingen over de specifieke inhoud van het curriculum te

nemen, als om de vorm ervan te bepalen – bijvoorbeeld de volgorde van de inhoud, de modellen voor inhoud in elk vak.

De kerncommissie paste daarom internationale benchmarking toe, door de minimumdoelen o.a. te vergelijken met curricula in sterk presterende landen die een kennisrijk curriculum hanteren zoals Singapore, Engeland, Estland en Ierland. Dit wil niet zeggen dat onze minimumdoelen exact volgen wat elders gebeurt. Het Vlaamse onderwijs en de Vlaamse cultuur hebben een eigenheid, wat betekent dat ook de doelen weliswaar gebenchmarkt worden op, maar niet gelijkgesteld worden met wat elders gebeurt.

Doelensets

Algemene informatie bij de doelen

Drie niveaus

Er worden doelen geformuleerd op niveau Kleuter (K3, 5 jaar), eind vierde leerjaar (L4, 9 jaar) en eind zesde leerjaar (L6, 11 jaar). In het kleuteronderwijs (2,5 – 6 jaar) werkte Vlaanderen tot nu toe met ontwikkelingsdoelen die niet verplicht te bereiken waren. Er bestond dus geen vastgelegd pakket aan kennis/vaardigheden dat elke kleuter moest beheersen, enkel niet-bindende richtlijnen. Dit leidde tot variatie: de invulling hing af van het leerplan van de onderwijskoepel en de klaspraktijk. Voor het eerst worden nu minimumdoelen vastgelegd voor de derde kleuterklas (5-jarige kleuters). De Vlaamse regering wil hiermee verzekeren dat alle kleuters bij instap in het lager onderwijs een gemeenschappelijke basis beheersen. De focus van deze nieuwe K3-doelen ligt op cruciale domeinen: woordenschat, luistervaardigheid (taalbegrip) en getalbegrip.

Ook voor L4 is de introductie van minimumdoelen een vernieuwing. Deze doelen worden geformuleerd om verschillende redenen. Zo kunnen ze een kader geven aan de Vlaamse toetsen. Daarenboven creëren ze de mogelijkheid om de Vlaamse standaarden af te stemmen op de meeste internationale toetsen voor het basisonderwijs zoals TIMSS en PIRLS. Belangrijker is echter dat deze doelen zorgen voor extra mogelijkheden tot verticale en diagonale coherentie: leerplanmakers zullen gebruik kunnen maken van deze tussentijdse doelen bij de vormgeving van hun leerplannen.

Er werden minimumdoelen voorgesteld voor de verschillende vakdisciplines:

	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 populatie-niveau	Woordenschat (Ned.) Luisteren (Ned.) Getalbegrip	Nederlands Wiskunde Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek Lichamelijke opvoeding Muzische Vorming ICT Attitudes (<i>Leerondersteunende vaardigheden, Leren Leren, Persoonsvormende en socialiserende vaardigheden</i>)	Geschiedenis Aardrijkskunde Wetenschap en Techniek 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

Disciplines

In deze set aan minimumdoelen is opvallende versterking van de disciplines waar te nemen. 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 (Young, 2013).

Volume

In wat volgt ziet u een doelenset die uitgebreider is dan de vorige eindtermen. Door de doelen eenduidiger en specifiekter weer te geven vergroot immers het 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 tijdsperiode aan de hand van een tijdsband."

meer onderwijstijd innemen dan de som van een heleboel meer specifieke doelen. Er is telkens voldoende ruimte voor de invalshoek van de leraar en het eigen pedagogisch project.

Helderheid

Wat elke leerling minimaal moet kennen en kunnen, moet eenduidig zijn. Deze helderheid geeft leerplan-, -toets-, methodeontwikkelaars maar ook leraren houvast en garandeert continuïteit in het leerproces. De doelenset laat ruimte voor leerplannen en een eigen pedagogisch project. De ruimte

voor pedagogisch-didactische invulling door leerkrachten en scholen is essentieel. In de doelenset zijn dan ook geen pedagogisch-didactische richtlijnen terug te vinden.

Aansluiting secundair

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

Vakken

In bijlage bij dit rapport worden de doelen van de vakken weergegeven. De doelenset wordt telkens voorafgegaan door een visietekst van het vak.

- Wiskunde
- Nederlands
- Wetenschap en Techniek
- Aardrijkskunde
- Geschiedenis
- Muzische Vorming
- Lichamelijke Opvoeding
- ICT
- Attitudes
- Frans

Elk vak wordt op zijn beurt op basis van de kenmerken van het vak opgedeeld in een aantal onderwerpen (bijvoorbeeld bewerking, meetkunde) die door de expertgroepen uitgewerkt zijn. Binnen deze onderwerpen worden er binnen de subthema's voor respectievelijk kleuter, L4 en L6 doelen beschreven. Deze doelen zijn opgedeeld volgens declaratieve of procedurele kennis. De declaratieve doelen starten allen met '*de leerlingen kennen*' of '*de leerlingen weten*', de procedurele doelen starten met '*de leerlingen kunnen*'.

Bijvoorbeeld:

Vakdiscipline	Wiskunde	Nederlands
Onderwerp	Bewerkingen	Lezen
Subthema	• Begripsvorming, eigenschappen van en relaties tussen bewerkingen • Hoofdrekenen: standaardprocedures • Hoofdrekenen: handig rekenen • Bewerkingen met breuken en	• Vlot en vloeiend lezen • Tekstbegrip • Tekstsoorten en tekstconventies

	percenten • Andere rekenwijzen	
--	-----------------------------------	--

Over horizontale, verticale en diagonale coherentie

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.

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 doelenset wordt 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 (tijdsperiode 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.

Naar een succesvolle implementatie

De invoering van kennisrijke minimumdoelen kan slechts slagen indien ze ondersteund wordt door een gelaagde implementatiestrategie. Internationale ervaring leert dat een curriculum pas effect heeft wanneer alle delen van het onderwijssysteem – nationale doelen, leerplannen, lesmaterialen, toetsing, inspectie en professionalisering – op elkaar afgestemd zijn. Zonder deze systeemcoherentie ontstaat versnippering, onduidelijkheid en verminderde impact (Oates, 2011; 2014). De keuze voor kennisrijke minimumdoelen vergt daarom meer dan het vastleggen van doelen alleen. Naast die afstemming is een duidelijke en gedeelde communicatie over de onderliggende visie noodzakelijk. Elke schakel in de onderwijsketen moet deze kennisrijke benadering consequent ondersteunen.

Een gefaseerde en goed geplande implementatie biedt ademruimte daartoe: voldoende tijd en ondersteuning voor scholen en leraren om zich deze nieuwe doelen eigen te maken, vormen immers kritische voorwaarden tot succes. Daarnaast is dynamische opvolging aan te bevelen: enkel door regelmatige, onafhankelijke evaluaties kunnen curricula actueel blijven en kan het onderwijsbeleid responsief blijven op nieuwe inzichten en noden.

In dit hoofdstuk formuleren we de belangrijkste aanbevelingen om deze effectieve implementatie te ondersteunen. We groeperen deze aanbevelingen rond twee hoofdassen:

- (a) **Constructieve afstemming van het onderwijssysteem: curricula, leerplannen, lesmaterialen en toetsing.**
- (b) **Planmatige professionalisering: opleiding, ontwikkeling en ondersteuning van leraren en scholen.**

In elk van deze domeinen reiken we gerichte acties aan die samen een coherente, kwaliteitsvolle en duurzame invoering van de kennisrijke minimumdoelen mogelijk maken.

(a) Constructieve afstemming van het onderwijssysteem

<i>Nr. Beleidsaanbeveling</i>	<i>Welke actie wordt ondernomen?</i>
1 Systeemcoherentie	Zorg voor afstemming tussen doelen, leermiddelen, toetsing en inspectie.
2 Kennisrijke leerplannen	Versterk de vertaling van minimumdoelen naar heldere leerplannen.
3 Leermiddelen	Versnel de ontwikkeling van kwalitatieve, kennisrijke leermiddelen.
4 Toetsing en inspectie	Optimaliseer de match tussen curriculumdoelen, evaluatie en toezichtskader.
5 Accreditatie van leermiddelen	Versterk de kwaliteitsbewaking van leermiddelen.
6 Duurzame opvolging via onafhankelijke curriculumreviews	Voorzie een regelmatige, onafhankelijke evaluatie en actualisering van het curriculum.

(b) Planmatige professionalisering

<i>Nr. Beleidsaanbeveling</i>	<i>Kernzin: welke actie wordt ondernomen?</i>
7 Communicatie over visie en urgentie	Communiqueer helder over de doelstellingen en het belang van kennisrijke minimumdoelen.
8 Planmatige, gefaseerde invoering	Implementeer de minimumdoelen gefaseerd met duidelijke mijlpalen.
9 Integratie in lerarenopleidingen en nascholing	Veranker de kennisrijke visie in initiële en voortgezette lerarenopleidingen.
10 Professionalisering versterken	Ontwikkel een doorgedreven professionaliseringsaanpak gericht op kennisrijk onderwijs, didactiek en leerondersteunende vaardigheden.
11 Focus op kleuteronderwijs	Ondersteun het kleuteronderwijs extra, met bijzondere aandacht voor curriculumdenken.

Curriculum & coherentie

Goed presterende onderwijssystemen wereldwijd lijken in eerste instantie erg verschillend: er is variatie in grootte, structuur en type scholen; sommige systemen zijn selectief en andere niet; de verhoudingen tussen de curricula van privé en staat verschillen sterk; de leeftijden waarop kinderen tussen verschillende onderwijsvormen bewegen zijn niet hetzelfde; en ook de manieren van toetsing en evaluatie kunnen aanzienlijk variëren. Deze verschillen zijn echter minder belangrijk dan vaak wordt aangenomen. Eerder onderzoek toonde aan dat goed presterende onderwijssystemen alvast één belangrijk kenmerk gemeen hebben: ze zijn samenhangend (Oates, 2011; 2014; Schmidt & Prawat, 2006). **Een onderwijssysteem wordt als samenhangend beschouwd wanneer de inhoud van het nationale curriculum, de leerplannen, schoolboeken, lesinhoud en didactiek, toetsing, inspectie, professionalisering en lerarenopleiding elkaar versterken en op elkaar zijn afgestemd.** Binnen zulke systemen werken de verschillende onderdelen samen in functie van gedeelde onderwijsdoelen.

Het vernieuwde Vlaamse kennisrijke curriculum kan daarom niet los worden gezien van die andere essentiële factoren. Deze factoren beïnvloeden elkaar wederzijds: een verandering in één onderdeel zonder rekening te houden met de andere kan leiden tot ernstige onbedoelde gevolgen. **De invoering van verbeterde minimumdoelen is dus een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor succes.** In wat volgt formuleren we een aantal gerichte aanbevelingen voor deze verschillende actoren, met als doel een optimale implementatie van de kennisrijke minimumdoelen te ondersteunen. We focussen hierbij op het versterken van de samenhang tussen curriculum, leerplannen, leermiddelen, toetsing en inspectie.

Beleidsaanbeveling 1 - Systeemcoherentie

Zorg voor afstemming tussen doelen, leermiddelen, toetsing en inspectie.

Een effectieve implementatie van kennisrijke minimumdoelen vereist dat het volledige onderwijssysteem dezelfde logica volgt. De inhoud van het curriculum, de leerplannen, schoolboeken, lespraktijken, toetsing, inspectie en lerarenopleiding moeten elkaar versterken. Systemen waarin deze componenten onvoldoende op elkaar zijn afgestemd, vertonen minder sterke leerresultaten en grotere interne spanningen. Om een maximale impact te realiseren, moet Vlaanderen inzetten op structurele samenhang en afstemming over de verschillende niveaus en actoren heen.

Beleidsaanbeveling 2 - Leerplannen

Versterk de vertaling van minimumdoelen naar heldere leerplannen.

In Vlaanderen ligt de praktische uitwerking van nieuwe minimumdoelen traditioneel bij de onderwijsnetten en hun leerplanmakers. Zodra de overheid de minimumdoelen vastlegt, vertalen de onderwijsverstrekkers die in concrete leerplannen. Die leerplannen vormen op hun beurt de basis voor de lesmaterialen (gaande van schoolboeken over digitale leeromgevingen tot zelfgemaakt lesmateriaal door leraren). Dit is geen kleine en te minimaliseren oefening: leerplannen zullen ingrijpend herzien moeten worden. Om leerkrachten voldoende houvast te bieden, moeten deze leerplannen helder, cumulatief en kennisrijk zijn. Ze moeten niet alleen de doelen verduidelijken, maar ook een doordachte opbouw van kennis en vaardigheden faciliteren. Een kennisrijk leerplan geeft richting aan de inhoudelijke keuzes van scholen en leraren en biedt duidelijke progressie voor leerlingen. Investeer dus in de ontwikkeling van kennisrijke leerplannen. Curriculumontwerpers moeten een passend niveau van aspiraties, ambities en uitdagingen voor alle leerlingen definiëren, waarbij rekening wordt gehouden met verschillen in hun leerprogressie en eerdere kennis.

Beleidsaanbeveling 3 - Leermiddelen

Versnel de ontwikkeling van kwalitatieve, kennisrijke leermiddelen.

Krachtige leermiddelen zijn essentieel om de kennisrijke visie van het vernieuwde curriculum te realiseren. In succesvolle onderwijssystemen zijn hoogwaardige, goed gestructureerde schoolboeken en materialen een belangrijke hefboom gebleken voor betere leerresultaten (Oates, 2014).

Vlaanderen moet daarom aansturen op een optimale samenwerking waarbij uitgeverijen en onderwijsverstrekkers leermiddelen ontwikkelen die nauw aansluiten op de kennisrijke minimumdoelen. Het maken van zulke methodes vergt echter tijd en expertise; daarom is een

gefaseerde invoering belangrijk, zodat uitgevers en koepels kwalitatieve materialen kunnen ontwikkelen. We adviseren om te investeren in capaciteit voor lesmateriaalontwikkeling. Communiceer dit duidelijk naar alle scholen en leraren. Stel daarbij tussentijdse checkpoints in om te evalueren of lesmateriaalontwikkelaars op schema liggen en of er extra ondersteuning nodig is. Deze aanpak verzekert dat het kennisrijke curriculum niet enkel op papier bestaat, maar ook effectief landt in de klas.

Beleidsaanbeveling 4 – Toetsing en Inspectie

Optimaliseer de match tussen curriculumdoelen, evaluatie en toezichtskader.

Toetsing en inspectie hebben een sterke impact op de onderwijskundige praktijk. Wanneer evaluaties en inspectiekaders niet afgestemd zijn op de centrale doelen van het curriculum, ontstaat spanning tussen wat onderwezen wordt en wat geëvalueerd wordt. Daarom is het noodzakelijk om toets- en inspectiesysteem optimaal op elkaar te laten aansluiten. De Vlaamse toetsen winnen aan validiteit wanneer het curriculum duidelijk en specifiek is geformuleerd. De vorige eindtermen gingen te ver in de richting van algemene uitspraken, waardoor die weinig houvast boden voor degenen die toetsen ontwikkelden. Leraren hebben onder dergelijke omstandigheden weinig andere keuze dan het leren te relateren aan oude toetsopgaven in plaats van aan de doelen van het curriculum, aangezien het curriculum onvoldoende richtlijnen biedt over wat in de toetsen zal verschijnen. De onderwijsinspectie kan in het referentiekader voor onderwijskwaliteit expliciete linken leggen met de vernieuwde minimumdoelenset. Het strekt dan ook tot de aanbeveling dat de inspectie school doorlicht op basis van het al dan niet streven naar het behalen van de minimumdoelen bij al haar leerlingen. Hierbij moet ook ingezet worden op professionalisering van de inspectie rond de concepten minimumdoelen en kennisrijk curriculum.

Beleidsaanbeveling 5 – Accreditatie leermiddelen

Versterk de kwaliteitsbewaking van leermiddelen.

Het is raadzaam om mechanismen in te bouwen die verzekeren dat het curriculum, gaande van de doelen op het Vlaams niveau, tot het gebruikte lesmateriaal in de klas, van de allerbeste kwaliteit is. Om scholen en leraren betrouwbare ondersteuning te bieden, is een accreditatiemechanisme nodig voor leermiddelen. Enkel materiaal dat inhoudelijk coherent is met de kennisrijke minimumdoelen zou als geaccrediteerd worden erkend. Deze accreditatie kan dan een uitspraak doen over de mate waarin een leermiddel op coherente en gefaseerde manier werkt aan het behalen van de minimumdoelen. Dit bevordert de consistentie binnen het onderwijssysteem, voorkomt versnippering,

en geeft scholen de zekerheid dat hun gekozen middelen effectief bijdragen aan de beoogde leerwinst.

Beleidsaanbeveling 6 – Duurzame opvolging

Voorzie een regelmatige, onafhankelijke evaluatie en actualisering van het curriculum.

Een curriculum is levende materie. Ook een set aan minimumdoelen moet dynamisch blijven en regelmatig geëvalueerd worden in het licht van nieuwe wetenschappelijke inzichten en maatschappelijke ontwikkelingen en interne evaluaties. Om de kwaliteit en relevantie van het curriculum te waarborgen, stellen we voor om onafhankelijke curriculumreviews te organiseren op vooraf geplande tijdstippen. Binnen deze reviews van het curriculum kan op systematische manier nagegaan worden welke onderdelen aan verbetering toe zijn, welke onderdelen te beperkt of te overladen zijn enz. Evalueer hierbij de leerlingprestaties, maar luister ook naar feedback van leerkrachten en scholen over de werkbaarheid van de nieuwe curricula. Deze evaluaties moeten wetenschappelijk onderbouwd zijn en gebeuren los van kortetermijnbelangen. Curriculumwijzigingen kunnen dan systematisch gepiloteerd en getest worden. Anderzijds is stabiliteit ook erg belangrijk. Zo moet men frequente veranderingen van minimumdoelen absoluut vermijden en weten dat het geruime tijd zal duren vooraleer een groep leerlingen de volledige basisschool doorlopen zal hebben onder aansturing van deze kennisrijke minimumdoelen. Geef scholen dus de tijd om ervaring op te bouwen met de nieuwe minimumdoelen en zorg voor continue monitoring van leerresultaten (bv. via peilingsproeven, internationale studies) die aangeven of de kennisbasis effectief versterkt wordt, waarna bijsturing mogelijk is.

Met deze set aan minimumdoelen zullen onze Vlaamse leerlingen een stuk sterker voorbereid zijn op het secundair onderwijs. Het is echter wenselijk dat een reviewproces van de eindtermen secundair onderwijs doorlopen wordt om de aansluiting met deze (ambitieuze) set te optimaliseren.

Professionele opleiding, ontwikkeling en ondersteuning van leerkrachten

De succesvolle implementatie van kennisrijke minimumdoelen vraagt niet alleen een sterk curriculum en krachtige leermiddelen, maar ook een gerichte investering in de professionele ontwikkeling en ondersteuning van leraren en schoolteams. Een cultuur van hoge verwachtingen – waarbij elke leerling geacht wordt hoge standaarden te bereiken – kan slechts standhouden als leraren beschikken over de nodige vakinhoudelijke en didactische expertise gekoppeld met de overtuiging dat elke leerling de doelen kan halen. Hervormingen vallen of staan met het draagvlak bij leraren en scholen.

Daarom benadrukken we dat het essentieel is dat het beleid leraren niet “loslaat”, maar meeneemt in het verhaal en investeert in mensen.

Naast professionalisering is ook communicatie essentieel. Curriculumhervormingen slagen alleen wanneer een heldere visie en duidelijke urgentieboodschap worden gecommuniceerd. Een gedeeld begrip over het belang van kennisrijke minimumdoelen vormt een noodzakelijke voorwaarde om alle actoren achter het vernieuwde curriculum te scharen.

Initiatieven als uitwisseling van goede praktijken en begeleiding op de werkvloer vergroten de slaagkans van de curriculumhervorming. We adviseren het plannen van gerichte vormingen vanaf de start van de implementatie over effectieve didactiek, leerondersteunende vaardigheden en de principes achter én de inhoud van het kennisrijk curriculum.

Beleidsaanbeveling 7 – Communicatie over visie en urgentie

Communiceer helder over de doelstellingen en het belang van kennisrijke minimumdoelen.

Heldere communicatie is essentieel om draagvlak te creëren voor de kennisrijke minimumdoelen. Formuleer een heldere visie en urgentieboodschap voor een kennisrijk curriculum vanaf de start. Communiceer naar alle actoren waarom sterke basiskennis en -vaardigheden cruciaal zijn voor gelijke onderwijskansen en latere successen van alle leerlingen. Voorzie gerichte communicatie voor de verschillende actoren. Alle betrokken actoren – leraren, schoolleiders, ouders en leerlingen – moeten begrijpen waarom deze doelen worden ingevoerd en welk positief effect ze kunnen hebben op de leerloopbaan van elke leerling. Benadruk ook actief de mogelijke misconcepties ('drill & kill'; 'louter feiten'; 'geen ruimte meer voor vaardigheden'; 'geen autonomie voor de leraar' ...) die kunnen leven bij de introductie van een kennisrijk curriculum. Besteed dus voldoende tijd en aandacht aan deze communicatie en blijf in de komende schooljaren deze communicatie herhalen zodat alle actoren in het onderwijsveld de kans hebben om op inzichtelijk niveau het idee achter deze minimumdoelen helemaal te vatten. De belangrijkste 'boodschappen', de principes achter de doelen, moeten worden gecommuniceerd, worden begrepen en de basis vormen voor de acties in de praktijk door leraren en scholen – dit was de kracht van de Finse hervorming van de jaren 1960, van Singapore toen en nu, en is essentieel. Het is wenselijk dat deze communicatie strategisch aangepakt wordt, en naast de overheid verschillende actoren betreft.

Beleidsaanbeveling 8 – Planmatige, gefaseerde invoering

Implementeer de minimumdoelen gefaseerd met duidelijke mijlpalen.

Een succesvolle invoering van de kennisrijke minimumdoelen vraagt om een planmatige en gefaseerde aanpak, inclusief een gedoogperiode. Het is van belang om onze leerkrachten aan boord

te houden en de scholen stabiliteit te bieden. Scholen en leraren hebben tijd nodig om zich de nieuwe doelen eigen te maken, hun werking hierop af te stemmen en passende leermiddelen en werkvormen te integreren. Door duidelijke implementatiefases te definiëren, met realistische deadlines en tussentijdse evaluaties, kunnen scholen geleidelijk en onderbouwd evolueren. Deze implementatiefases moeten gepaard gaan met professionele ontwikkeling en de ontwikkeling van kwaliteitsvolle ondersteuningsmaterialen, daar de leraar basisonderwijs in de eerste plaats generalist is. Daarnaast zal het ook belangrijk zijn om focus te houden en geen grote andere onderwijsvernieuwingen door te voeren. Deze aanpak beperkt stress en werkdruk en vergroot de kans op duurzame verankering in de praktijk.

Beleidsaanbeveling 9 – Integratie in lerarenopleidingen en nascholing

Veranker de kennisrijke visie in initiële en voortgezette lerarenopleidingen.

Om de kennisrijke minimumdoelen effectief te implementeren, moeten toekomstige en huidige leraren vertrouwd zijn met de achterliggende visie en praktische implicaties. In de initiële lerarenopleiding moet systematisch aandacht worden besteed aan kennisopbouw, curriculumdenken en vakinhoudelijke verdieping. Integreer de kern van het kennisrijk curriculum dus ook in de lerarenopleiding. Zorg binnen deze opleidingen verder voor focus op het kernproces van goed lesgeven. Hiervoor is naast vakinhoudelijke kennis ook aandacht voor een sterk klasmanagement en effectieve didactiek noodzakelijk. Deze componenten zullen inspelen op elkaar en nodig zijn om de ambitieuze minimumdoelen te bereiken bij de leerlingen. Daarnaast moet ook de aanvangsbegeleiding versterkt worden, zodat alle pas afgestudeerde leraren ondersteund worden. De lerarenopleiding is immers een initiële opleiding, waarin het niet mogelijk is om al de kennis en vaardigheden die de leraar nodig heeft te ontwikkelen. Sterke mentoren, goede coaching, en een curriculum aanvangsbegeleiding kunnen ervoor zorgen dat leraren in hun beginjaren de ondersteuning krijgen die zij verdienen.

Beleidsaanbeveling 10 – Professionalisering versterken

Ontwikkel een doorgedreven professionaliseringsaanpak gericht op kennisrijk onderwijs, didactiek en leerondersteunende vaardigheden

Maak een uitgebreid professionaliseringsplan onderdeel van de implementatiestrategie. Voorzie voldoende middelen voor pedagogische begeleiding, bijscholing en verminder werkdruk waar mogelijk zodat leraren zich kunnen focussen op de nieuwe leerplannen. Stimuleer de ontwikkeling van leergemeenschappen binnen scholen waarin leerkrachten onderling ervaringen delen rond kennisgericht lesgeven. Ten slotte, monitor de noden: peil regelmatig bij scholen welke extra

ondersteuning of bijsturing nodig is en speel daar flexibel op in. De implementatie van de kennisrijke minimumdoelen biedt een uitgelezen kans om de professionele ontwikkeling van leraren structureel te versterken. Daarbij is het belangrijk dat professionalisering duurzaam is, vakinhoudelijk diepgaand, en ingebed is in de dagelijkse praktijk van scholen.

Beleidsaanbeveling 11 – Focus op kleuteronderwijs

Ondersteun het kleuteronderwijs extra, met bijzondere aandacht voor curriculumdenken

Een kennisrijke start in het kleuteronderwijs is cruciaal om latere leerachterstanden te voorkomen. Zeker voor leerlingen uit sociaal kwetsbare milieus maakt vroege toegang tot een rijke basiskennis een significant verschil. Kleuterleraren verdienen daarom specifieke ondersteuning om structureel te werken aan een systematische kennisopbouw, taalverwerving en brede ontwikkeling. De kennisrijke minimumdoelen moeten gezien worden als een basis waarop het hele onderwijscontinuüm steunt, vanaf de jongste leerlingen. Daarnaast is het aan te raden te monitoren op school- en systeemniveau, zodat gerichte ondersteuning kan volgen (bijv. extra taalondersteuning in scholen waar veel kleuters de lat niet halen). Deze focus op vroeg ondersteunen is een beleidshefboom om latere leerproblemen te voorkomen, geheel in lijn met het idee van een doorlopend kennisrijk curriculum vanaf jonge leeftijd.

Conclusie: Naar een duurzaam kennisrijk curriculum voor Vlaanderen

In dit rapport werd de ontwikkeling geschetst van een vernieuwde set aan kennisrijke minimumdoelen voor het Vlaams onderwijs. Deze set aan doelen kan de basis vormen voor doordacht beleid de komende jaren. Minimumdoelen hebben immers impact op de leerplannen, leermiddelen, toetsing, inspectie, lerarenopleiding en professionalisering. Een goed gedefinieerde en verbeterde set aan minimumdoelen is een veelomvattende en noodzakelijke, maar op zichzelf onvoldoende voorwaarde om ervoor te zorgen dat de prestaties van het Vlaamse systeem die van hoogpresterende landen benaderen. Beleidsvorming moet dus ook rekening houden met andere factoren, zoals de opleiding en professionalisering van leraren, leermaterialen en inspectiemethoden. Internationale voorbeelden tonen dat het expliciteren van wat leerlingen moeten kennen, vruchten afwerpt in betere leerresultaten en kleinere verschillen tussen scholen. Tegelijkertijd waarschuwen zij voor valkuilen zoals overladenheid en gebrek aan ondersteuning – lessen die we hopen geleerd te hebben en daarom adviseren om mee te nemen in het Vlaamse beleid.

Uit dit rapport komen enkele kernelementen naar voren voor succesvolle implementatie:

- Coherentie: Stem het hele onderwijssysteem af op deze doelen – van leerplan over handboek tot toets – zodat alle neuzen in dezelfde richting wijzen.
- Ondersteuning: Investeer in de professionele ontwikkeling van leraren en geef hen de middelen en tijd om de verandering waar te maken, in samenwerking met onderwijsverstrekkers en experts.
- Continuïteit: Begin bij de basis (kleuters) en bouw systematisch en gefaseerd voort, met oog voor stabiliteit in de doelen zodat scholen zich echt kunnen verdiepen in de nieuwe aanpak.

Vlaamse beleidsmakers wordt aangeraden deze inzichten om te zetten in concrete actieplannen. Dit omvat het uitwerken van een implementatieplan (professionalisering, leermiddelen, communicatie), en het instellen van opvolging- en evaluatiemechanismen. Door vast te houden aan de visie van een kennisrijk curriculum – gestaafd door onderzoek en (internationale) good practices – kan Vlaanderen de onderwijskwaliteit een nieuwe impuls geven en elke leerling uitrusten met kennis als stevig fundament voor de toekomst.

Referenties (APA):

- Brod, G. (2021). Toward an understanding of when prior knowledge helps or hinders learning. *npj Science of Learning*, 6(1), 24.
- Crato, N. (2021). *Improving a Country's Education: PISA 2018 Results in 10 Countries*. Springer Nature
- Francis, B. (2025). *Curriculum and Assessment Review: Interim Report* (maart 2025). Londen: Panel Curriculum & Assessment Review.
- Grissmer, D., Buddin, R., Berends, M., Willingham, D., DeCoster, J., Duran, C., Hulleman, C., Murrah, W., & Evans, T. (2023). A kindergarten lottery evaluation of core knowledge charter schools: Should building general knowledge have a central role in educational and social science research and policy? (EdWorkingPaper: 23–755). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Relyea, J. E., Gilbert, J. B., Scherer, E., Fitzgerald, J., Mosher, D., & McIntyre, J. (2023). A longitudinal randomized trial of a sustained content literacy intervention from first to second grade: Transfer effects on students' reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 73–98.
- OECD. (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. Parijs: OECD Publishing.
- Oates, T. (2011). Could do better: using international comparisons to refine the National Curriculum in England. *The Curriculum Journal*, 22(2), 121–150.
- Oates, T. (2014). Why textbooks count: A policy paper. Cambridge Assessment.
- Schmidt, W. H., & Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: issue or non-issue?. *Journal of curriculum studies*, 38(6), 641-658.
- Schmidt, W. H., Wang, H. C., & McKnight, C. C. (2005). Curriculum coherence: An examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of curriculum studies*, 37(5), 525-559.
- Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijluning, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Developing curriculum for deep thinking*. The knowledge revival. Springer.
- Suto, I., Greateorex, J., Vitello, S., & Child, S. (2020). A Way of Using Taxonomies to Demonstrate That Applied Qualifications and Curricula Cover Multiple Domains of Knowledge. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 30, 26-34.
- Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational psychology review*, 26, 265-283.
- Weber, A. M., van Laar, E., Borgonovi, F., Ackerman, P. L., Nixon, N., Graesser, A. C., & Greiff, S. (2025). Psychological Science and the Blind Spot in Education: Learning and Instruction of Transversal Skills in the Twenty-First Century. *Educational Psychology Review*, 37(2), 41.
- Young, M., & Muller, J. (2013). *Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the Sociology of Education*. Routledge.