

Onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV)

Eindrapport

O&O-onderzoek in opdracht van de Vlaamse Overheid – Departement
Onderwijs en Vorming

Promotor-coördinator: prof. dr. Piet Van Avermaet, Universiteit Gent – Vakgroep Taalkunde,
Steunpunt Diversiteit en Leren

Promotoren:

Prof. dr. Johan van Braak, Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde

Katrien De Maegd, Hogeschool Gent – Vakgroep Pedagogiek en Didactiek

Hilde Meysman, Arteveldehogeschool – Opleiding bachelor onderwijs: secundair onderwijs

Onderzoekers:

Sven Sierens, Lotte Verbeyst, Joke Ysenbaert en Iris Roose, Universiteit Gent – Vakgroep
Taalkunde, Steunpunt Diversiteit en Leren

Jo Cochuyt, Hogeschool Gent – Vakgroep Pedagogiek en Didactiek

Wouter Vanderstraeten, Arteveldehogeschool – Opleiding bachelor onderwijs: secundair
onderwijs

Inhoudsopgave

Dankwoord	5
Lijst van figuren	6
Lijst van tabellen.....	7
Lijst van bijlagen	13
Hoofdstuk 1 Inleiding	14
1.1 De peilingsproeven PAV 2013	14
1.2 Het beroepssecundair onderwijs	17
1.3 PAV, een integratie van meerdere vakken	18
1.4 Het onderzoek: onderzoeksopzet, onderzoeksvragen en onderzoeksdesign	20
1.4.1 Onderzoeksopzet	20
1.4.2 Onderzoeksvragen	21
1.4.3 Onderzoeksdesign	22
1.5 Overzicht van het rapport	22
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	24
2.1 Toelichting methodologie	24
2.2 Inleiding op het theoretisch kader	25
2.3 Leerlingfactoren	28
2.3.1 Motivatie	28
2.3.2 Schoolloopbaan	29
2.3.3 Attitude ten opzichte van de school	31
2.3.4 SES en thuistaal	32
2.3.5 Leerproblemen en beperkingen	33
2.3.6 Besluit	33
2.4 Klas- en leraarfactoren	34
2.4.1 Vooropleiding en loopbaan van leerkrachten	35
2.4.2 Ervaring	36
2.4.3 Professioneel zelfverstaan	36
2.4.4 Professionalisering	37
2.4.5 Pedagogisch-didactische vaardigheden	38
2.4.6 Verwachtingen	43
2.5 Schoolfactoren	44
2.5.1 Kwaliteit van de vakgroepwerking	45
2.5.2 Leerlijnen	46
2.5.3 Organisatie PAV	47
2.5.4 Waardering van het vak PAV binnen de school	48
2.5.5 Leerlingencompositie	48
2.6 Contextfactoren	49
2.6.1 Het(ideale curriculum	49
2.6.2 Het beschreven curriculum	50
2.6.3 Het operationele curriculum: de kwaliteit van onderwijs in PAV volgens de inspectie	54
Hoofdstuk 3 Secundaire analyses van het peilingsonderzoek	58
3.1 Inleiding	58

3.2 Modelopbouw voor de secundaire analyses	59
3.2.1 Replicatie van het nettomodel	59
3.2.2 Replicatie van het nettomodel	60
3.3 Resultaten van de secundaire analyses	62
3.3.1 Analyse 1: Interactie-effecten tussen evaluatievormen leraar en thuistaal leerlingen	62
3.3.2 Analyse 2: Interactie-effecten tussen SES en coöperatief leren	65
3.3.3 Analyse 3: Relatie tussen extra ondersteuning, thuistaal en de leerprestaties van de leerlingen	66
3.4 Besluit	67
Hoofdstuk 4 Casestudy	69
4.1 Inleiding	69
4.2 Methodologie	70
4.2.1 Selectie scholen	70
4.2.2 Werkwijze dataverzameling	73
4.2.3 Organisatie dataverzameling	80
4.2.4 Overzicht dataverzameling	80
4.2.5 Werkwijze dataverwerking	80
4.2.6 Data-analyse	83
4.3 Leerlingfactoren	86
4.3.1 Motivatie	87
4.3.2 Schoolloopbaan	88
4.3.3 Attitude tegenover de school	89
4.3.4 Sociaal-economische status en thuistaal	89
4.3.5 Leerproblemen en beperkingen	90
4.4 Klasfactoren	90
4.4.1 De vooropleiding en de schoolloopbaan van de leerkracht	91
4.4.2 Hoe leerkrachten in het vak terechtgekomen zijn	92
4.4.3 Professioneel zelfverstaan	93
4.4.4 Professionalisering	96
4.4.5 Pedagogisch-didactische vaardigheden	97
4.4.6 Verwachtingen van de leerkracht PAV	111
4.5 Schoolfactoren	113
4.5.1 Samenwerking op school	113
4.5.2 Leerlijnen	115
4.5.3 Organisatie van PAV	116
4.5.4 Waardering	118
4.5.5 Leerlingencompositie	119
4.6 Contextfactoren	119
4.7 De peilingen	121
4.7.1 De leerlingen	121
4.7.2 De leerkracht	122
4.7.3 Het leerplan	122
4.7.4 De peilingstoets	122
4.8 Besluit	123
Hoofdstuk 5 Survey	125
5.1 Methodologie	125

5.1.1 Steekproeftrekking en contact met de scholen	125
5.1.2 Dataverzameling en gerealiseerde steekproef	126
5.1.3 Ontwerp van de vragenlijsten	130
5.1.4 Afname van de survey	133
5.1.5 Operationalisering van de kwantitatieve datasets	133
5.1.6 Statistische analyses	133
5.2 Univariate analyses van de vragenlijsten	141
5.2.1 Univariate analyses van de vragenlijst leerkrachten PAV 2de/3de graad	141
5.2.2 Univariate analyses van de vragenlijst leerkrachten AV 1ste graad	166
5.2.3 Univariate analyses van de vragenlijst schoolleiders	181
5.3 Multivariate analyses	195
5.3.1 Klas- en leerkrachtfactoren	196
5.3.2 Schoolfactoren	217
5.4 Besluit	225
Hoofdstuk 6 Focusgroepen en Vlaams expertseminar	228
6.1 Methodologie	228
6.1.1 Focusgroep lerarenopleiders	228
6.1.2 Focusgroepen leerkrachten en directies	228
6.1.3 Vlaams expertseminar	230
6.2 Resultaten van de focusgroepen met leerkrachten/directeuren en lerarenopleiders	231
6.2.1 Het profiel van de leerkracht PAV in het bso	231
6.2.2 De overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van het PAV-curriculum	237
6.2.3 De concrete klaspraktijken van leerkrachten PAV (en AV) in het bso (OV 4)	240
6.2.4 Hoe de leerkracht PAV zich verhoudt tot de leerlingencompositie in bso (OV 5)	253
6.3 Resultaten van het Vlaamse expertseminar	260
6.3.1 Eindtermen en leerplannen PAV	260
6.3.2 Het profiel van de leerkracht PAV in het bso	260
6.3.3 Overtuigingen over de organisatie van PAV	261
6.3.4 Concrete klaspraktijken PAV in het bso	262
6.3.5 Aanbevelingen afgeleid uit het Vlaamse expertseminar	264
Hoofdstuk 7 Discussie en besluit.....	266
7.1 Methodologie	266
7.2 De getrianguleerde onderzoeksresultaten in relatie tot het theoretisch kader en het peilingsonderzoek	267
7.2.1 Leerlingfactoren	268
7.2.2 Klas- en leerkrachtfactoren	274
7.2.3 Schoolfactoren	289
7.2.4 Contextfactoren: het beschreven curriculum	295
7.2.5 Ex-cursus. Het betere peilingsresultaat voor functionele IVV: naar een mogelijke verklaring	299
7.3 Samenvatting	300
7.4 Besluit	312
Hoofdstuk 8 Aanbevelingen	323
8.1 Aanbevelingen ten aanzien van de overheid	323
8.2 Aanbevelingen ten aanzien van lerarenopleidingen	324
8.3 Aanbevelingen ten aanzien van pedagogische begeleidingsdiensten en de nascholing	325

8.4 Aanbevelingen ten aanzien van schoolleiders	326
8.5 Aanbevelingen ten aanzien van leraren PAV	328
Referenties	330
Bijlagen	337
Bijlage 1 Observatieschema klasobservaties casestudy	338
Bijlage 2 Interviewleidraad leerkrachten PAV casestudy	353
Bijlage 3 Interviewleidraad schoolleiders casestudy	360
Bijlage 4 Kijkwijzer analyse didactisch materiaal casestudy	365
Bijlage 5 Scenario focusgroepen leerlingen casestudy	383
Bijlage 6 Sjabloon verslag focusgroep leerlingen casestudy	393
Bijlage 7 Profielen scholen casestudy	401
Bijlage 8 Legenda codes leerkrachten casestudy	411
Bijlage 9 Codes scholen casestudy	412
Bijlage 10 Mailing scholendeelname online survey PAV	413
Bijlage 11 Begeleidende brief online survey Departement Onderwijs	415
Bijlage 12 Deelname online survey PAV: interne communicatie	418
Bijlage 13 Formulier contactgegevens deelname survey PAV	419
Bijlage 14 Vragenlijst online survey leerkrachten PAV 2de/3de graad	420
Bijlage 15 Vragenlijst online survey leerkrachten AV 1ste graad	452
Bijlage 16 Vragenlijst online survey schoolleiders	475
Bijlage 17 Vragenlijst online survey leerkrachten niet-PAV 2de of 3de graad	528
Bijlage 18 PowerPoint-presentatie focusgroep lerarenopleiders	551
Bijlage 19 Draaiboek focusgroepen leerkrachten en directies	570

DANKWOORD

Tal van personen, instellingen en organisaties hebben bijgedragen tot de realisatie van het onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV), waarvan hier het eindrapport voorligt. Graag willen wij hen hiervoor van harte bedanken.

Allereerst danken wij de directies, leerkrachten, leerlingen en andere actoren van de betrokken scholen voor hun medewerking aan het onderzoek. Tevens danken wij de lectoren PAV voor hun deelname aan de focusgroep met lerarenopleiders en de experts die participeerden in het expertseminar.

Voorts willen wij graag de stuurgroep en de pedagogische begeleidingsdiensten bedanken voor hun hulp bij de ontwikkeling van de onderzoeksinstrumenten en de contactlegging met de scholen.

Wij zijn ook dr. Koen Aesaert van de Vakgroep Onderwijskunde aan de Universiteit Gent erkentelijk voor de uitvoering van de secundaire statistische analyses op de data van het peilingsonderzoek.

Daarnaast danken we alle collega's die ons in de loop van het onderzoek hebben ondersteund met goede raad en blijken van belangstelling en aanmoediging.

Onze dank gaat ten slotte uit naar het Departement Onderwijs en Vorming voor het toekennen van de onderzoeksopdracht.

Het onderzoeksteam

LIJST VAN FIGUREN

Figuur 2.1. Model van een krachtige leeromgeving voor PAV

Figuur 6.1. Tandwiel van het model van binnenklasdifferentiatie

Figuur 6.2. Tandwiel van de lerende uit het differentiatiemodel

LIJST VAN TABELLEN

- Tabel 1.1. *Geselecteerde eindtermen PAV per domein voor het 1ste en 2de jaar van de 3de graad bso*
- Tabel 2.1. *Curriculumtheorie van Goodlad (1979)*
- Tabel 2.2. *Koppeling van de onderzoeksvragen aan het theoretisch kader*
- Tabel 2.3. *Beschrijvende gegevens van de oudervragenlijst in het peilingsonderzoek PAV: schoolloopbaantypes*
- Tabel 2.4. *Beschrijvende gegevens van de oudervragenlijst in het peilingsonderzoek PAV: zittenblijven en van school veranderen volgens schoolloopbaantype*
- Tabel 2.5. *Eindtermen PAV in de 3de graad bso*
- Tabel 3.1. *Nulmodel voor de verschillende leerprestaties: lezen en luisteren*
- Tabel 3.2. *Overzicht van de verschillende deeldatasets*
- Tabel 3.3. *Nettomodel voor de verschillende leerprestaties*
- Tabel 3.4. *Nettomodel voor de verschillende leerprestaties uit het peilingsrapport*
- Tabel 3.5. *Interactie-effect evaluatievormen en thuistaal: klassieke schriftelijke evaluatie*
- Tabel 3.6. *Interactie-effect evaluatievormen en thuistaal: mondelinge evaluatie*
- Tabel 3.7. *Interactie-effect evaluatievormen en thuistaal: portfolio evaluatie*
- Tabel 3.8. *Interactie-effect evaluatievormen en thuistaal: praktische opdrachten evaluatie*
- Tabel 3.9. *Interactie-effect evaluatievormen en thuistaal: andere evaluatievormen*
- Tabel 3.10. *Interactie-effect SES en coöperatie leren op leerprestaties*
- Tabel 3.11. *Interactie-effect van differentiatie en thuistaal op leerprestaties*
- Tabel 5.1. *Survey: aantal aangeschreven participanten per categorie*
- Tabel 5.2. *Survey: aantal ingevulde vragenlijsten schoolleiders*
- Tabel 5.3. *Survey: aantal ingevulde vragenlijsten leerkrachten 1ste graad*
- Tabel 5.4. *Survey: aantal ingevulde vragenlijsten leerkrachten PAV 2de/3de graad*
- Tabel 5.5. *Survey: aantal ingevulde vragenlijsten leerkrachten niet-PAV 2de/3de graad*
- Tabel 5.6. *Survey: aantal ingevulde vragenlijsten alle categorieën*
- Tabel 5.7. *Survey: aantal complete en incomplete cases*
- Tabel 5.8. *Survey: onderwijsnet van scholen die bso aanbieden*
- Tabel 5.9. *Survey: provincie van scholen die bso aanbieden*
- Tabel 5.10. *Survey: graad van verstedelijking met betrekking tot scholen die bso aanbieden*
- Tabel 5.11. *Aanbod onderwijsvormen van scholen die bso aanbieden*
- Tabel 5.12. *Survey: kenmerken van extra scholen (middenscholen)*
- Tabel 5.13. *Cronbach's alpha van de samengestelde variabelen uit de vragenlijst leerkrachten PAV 2de/3de graad*
- Tabel 5.14. *Cronbach's alpha van de samengestelde variabelen uit de vragenlijst leerkrachten AV 1ste graad*
- Tabel 5.15. *Cronbach's alpha van de samengestelde variabelen uit de vragenlijst schoolleiders*
- Tabel 5.16. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: verdeling over de onderwijsnetten*
- Tabel 5.17. *Leerkrachten AV 1ste de graad: verdeling over de onderwijsnetten*
- Tabel 5.18. *Schoolleiders: verdeling over de onderwijsnetten*
- Tabel 5.19. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: verdeling over de provincies*
- Tabel 5.20. *Leerkrachten AV 1ste graad: verdeling over de provincies*
- Tabel 5.21. *Schoolleiders: verdeling over de provincies*
- Tabel 5.22. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: graad van verstedelijking*

Tabel 5.23. *Leerkrachten AV 1ste graad: graad van verstedelijking*

Tabel 5.24. *Schoolleiders: graad van verstedelijking*

Tabel 5.25. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: onderwijsaanbod school*

Tabel 5.26. *Leerkrachten AV 1ste graad: onderwijsaanbod school*

Tabel 5.27. *Schoolleiders: onderwijsaanbod school*

Tabel 5.28. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: aantal jaar actief als leerkracht*

Tabel 5.29. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: aantal jaar actief in PAV*

Tabel 5.30. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: graad*

Tabel 5.31. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: onderwijsvorm*

Tabel 5.32. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: ervaring in PAV: toekomstperspectief*

Tabel 5.33. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: ervaring in PAV, toekomstperspectief van leerkrachten PAV met 0-5 jaar ervaring*

Tabel 5.34. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: ervaring in PAV, toekomstperspectief van leerkrachten PAV met meer dan 5 jaar ervaring*

Tabel 5.35. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: ervaring in PAV, diploma*

Tabel 5.36. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: onderwijsvak regent/bachelor secundair onderwijs*

Tabel 5.37. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: studiegebied hoofdopleiding licentiaat/master*

Tabel 5.38. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: licentiaat/master bewijs van pedagogische bekwaamheid*

Tabel 5.39. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: tevredenheid lerarenopleiding*

Tabel 5.40. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: onderwerpen waarin leerkrachten zich willen professionaliseren voor het vak PAV*

Tabel 5.41. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: doelmatigheidsbeleving*

Tabel 5.42. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: levensecht leren*

Tabel 5.43. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: één of verschillende studierichtingen in de klas*

Tabel 5.44. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: differentiatie tijdens de lessen PAV op basis van de studierichting van de leerlingen (in qua studierichting heterogene klassen)*

Tabel 5.45. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: aanbod van afgestemde bundels/thema's/opdrachten die afgestemd zijn op de specifieke studierichting (in qua studierichting heterogene klassen)*

Tabel 5.46. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: dingen die kunnen/mogen veranderen voor het vak PAV*

Tabel 5.47. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: bekwaamheid voor de verschillende domeinen binnen het vak PAV*

Tabel 5.48. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: evaluatie*

Tabel 5.49. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: wat de inhouden van de les voornamelijk bepaald*

Tabel 5.50. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: beoordeling van de vakgroepwerking door de leerkrachten*

Tabel 5.51. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: samenwerking op school*

Tabel 5.52. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: hypothetische inschatting van de peilingsresultaten van leerlingen, indien zij zouden deelnemen aan de peilingen PAV tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen*

Tabel 5.53. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: mogelijke oorzaken voor de teleurstellende peilingsresultaten voor het vak PAV in de 3de graad*

Tabel 5.54. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: verschil tussen de afname van de peiling en de manier waarop leerlingen worden geëvalueerd binnen het vak PAV*

Tabel 5.55. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: ervaring in PAV: mate van afwijking van de klaspraktijk van de eindtermen/leerplannen*

Tabel 5.56. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: beoordeling van de eindtermen/leerplannen*

Tabel 5.57. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: mening over de organisatie van PAV*

Tabel 5.58. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: aantal jaar actief als leerkracht*

Tabel 5.59. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: meest gegeven vak in de b-stroom*

Tabel 5.60. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: aantal jaar ervaring in het vak*

Tabel 5.61. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: graad*

Tabel 5.62. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: onderwijsvorm*

Tabel 5.63. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: toekomstperspectief*

Tabel 5.64. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: diploma*

Tabel 5.65. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: onderwijsvak regent/bachelor secundair onderwijs*

Tabel 5.66. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: tevredenheid lerarenopleiding*

Tabel 5.67. *Onderwerpen waarin leerkrachten PAV zich willen professionaliseren voor het vak PAV*

Tabel 5.68. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: doelmatigheidsbeleving*

Tabel 5.69. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: didactische aanpak*

Tabel 5.70. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: autonomie ondersteunen en structuur aanbieden*

Tabel 5.71. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: hypothetische inschatting van de peilingsresultaten van leerlingen indien de leerlingen (op het moment dat ze in de 3de graad zullen zitten) zouden deelnemen aan de peilingen PAV tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen*

Tabel 5.72. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: mogelijke oorzaken voor de teleurstellende peilingsresultaten voor het vak PAV in de 3de graad*

Tabel 5.73. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: verschil tussen de afname van de peiling en de manier waarop leerlingen worden geëvalueerd binnen het vak PAV*

Tabel 5.74. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: beoordeling van de eindtermen/leerplannen*

Tabel 5.75. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: organisatie van het vak PAV*

Tabel 5.76. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: deelname van de school aan de peiling PAV*

Tabel 5.77. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: hypothetische inschatting van de peilingsresultaten van leerlingen indien zij zouden deelnemen aan de peilingen PAV tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen*

Tabel 5.78. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: mogelijke oorzaken voor de teleurstellende peilingsresultaten voor het vak PAV in de 3de graad*

Tabel 5.79. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: verschil tussen de afname van de peiling en de manier waarop leerlingen worden geëvalueerd binnen het vak PAV*

Tabel 5.80. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: mening over de organisatie van PAV*

Tabel 5.81. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: aanwerving van nieuwe leerkrachten PAV*

Tabel 5.82. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: tevredenheid over de lerarenopleiding van leerkrachten die een diploma afleveren dat vereist of voldoende geacht wordt voor het geven van het vak PAV*

Tabel 5.83. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: types van professionalisering die leerkrachten PAV volgen*

Tabel 5.84. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht schoolleider: beoordeling van de vakgroepwerking*

Tabel 5.85. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: samenwerking tussen leerkrachten op school*

Tabel 5.86. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: beoordeling van de eindtermen/leerplannen van het vak PAV*

Tabel 5.87. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: het beeld van de bso-leerlingen in multilaterale scholen*

Tabel 5.88. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van praktijkvakken*

Tabel 5.89. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: de vlakken waarop er samenwerking is tussen leerkrachten die PAV of een algemeen vak geven en de leerkrachten die praktijkvakken geven*

Tabel 5.90. *Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: soorten samenwerking school – bedrijfswereld/werkveld*

Tabel 5.91. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de binaire logistische regressieanalyse op het toekomstperspectief (al of niet PAV willen geven voor de rest van de onderwijsloopbaan)*

Tabel 5.92. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad met een bachelordiploma secundair onderwijs: resultaten van de meervoudige regressieanalyses op de voorbereiding in de lerarenopleiding op het vlak van didactiek en op het vlak van projectmatig werken*

Tabel 5.93. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de bekwaamheid in het domein functionele taalvaardigheid, de bekwaamheid in het domein functionele rekenvaardigheid en de bekwaamheid in het domein functionele informatieverwerking en – verwerking*

Tabel 5.94. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de bekwaamheid in het domein tijd- en ruimtebewustzijn*

Tabel 5.95. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyses op de bekwaamheid in het domein tijd- en ruimtebewustzijn en de bekwaamheid in het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn*

Tabel 5.96. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyses op de bekwaamheid in het domein functionele taalvaardigheid en de bekwaamheid in het domein functionele rekenvaardigheid*

Tabel 5.97. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op het niet weten aan te pakken van levensecht leren binnen de lessen PAV*

Tabel 5.98. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op het niet weten aan te pakken van levensecht leren binnen de lessen PAV*

Tabel 5.99. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op het niet weten aan te pakken van levensecht leren binnen de lessen PAV*

Tabel 5.100. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op leerlingenbetrokkenheid bij het evaluatieproces*

Tabel 5.101. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op leerlingenbetrokkenheid bij het evaluatieproces*

Tabel 5.102. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de binaire logistische regressieanalyse op bepaling van lesinhouden door de vakgroep PAV*

Tabel 5.103. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de binaire logistische regressieanalyse op de wenselijkheid van een homogene klas (= één studierichting)*

Tabel 5.104. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad een bachelordiploma secundair onderwijs: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de overtuiging dat het beter is PAV aan te bieden, omdat de leerlingen hierdoor sterker worden gemotiveerd voor algemene vakken*

Tabel 5.105. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de overtuiging dat het beter is PAV geïntegreerd aan te bieden, zodat de leerlingen de inhoud als één geheel verwerken*

Tabel 5.106. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de overtuiging over de geïntegreerde organisatie van PAV*

Tabel 5.107. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyses op het functioneren van de vakgroep PAV en de inhoudelijke werking van de vakgroep PAV*

Tabel 5.108. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van meervoudige regressieanalyse op de samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van de praktijkvakken*

Tabel 5.109. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van de praktijkvakken*

Tabel 5.110. *Schoolleiders: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van de praktijkvakken*

Tabel 5.111. *Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de waardering voor het vak PAV door de directie*

Tabel 5.112. *Schoolleiders: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de waardering voor PAV door de praktijkleerkrachten*

Tabel 5.113. *Schoolleiders: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de overtuiging betreffende de concreetheid en duidelijkheid van de eindtermen*

LIJST VAN BIJLAGEN

- Bijlage 1. Observatieschema klasobservaties casestudy
- Bijlage 2. Interviewleidraad leerkrachten PAV casestudy
- Bijlage 3. Interviewleidraad schoolleiders casestudy
- Bijlage 4. Kijkwijzer analyse didactisch materiaal casestudy
- Bijlage 5. Scenario focusgroepen leerlingen casestudy
- Bijlage 6. Sjabloon verslag focusgroep leerlingen casestudy
- Bijlage 7. Profielen scholen casestudy
- Bijlage 8. Legenda codes leerkrachten casestudy
- Bijlage 9. Legenda codes scholen casestudy
- Bijlage 10. Mailing scholendeelname online survey PAV
- Bijlage 11. Begeleidende brief online survey Departement Onderwijs
- Bijlage 12. Deelname online survey PAV: interne communicatie
- Bijlage 13. Formulier contactgegevens deelname survey PAV
- Bijlage 14. Vragenlijst online survey leerkrachten PAV 2de/3de graad
- Bijlage 15. Vragenlijst online survey leerkrachten AV 1ste graad
- Bijlage 16. Vragenlijst online survey schoolleiders
- Bijlage 17. Vragenlijst online survey leerkrachten niet-PAV 2de of 3de graad
- Bijlage 18. PowerPoint-presentatie focusgroep lerarenopleiders
- Bijlage 19. Draaiboek focusgroepen leerkrachten en directies

HOOFDSTUK 1 INLEIDING

Dit inleidende hoofdstuk biedt een korte situering van het ‘Onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV)’. Het hoofdstuk omvat de volgende paragrafen:

- De peilingsproeven PAV 2013 (1.1)
- Het beroepssecundair onderwijs (1.2)
- PAV, een integratie van meerdere vakken (1.3)
- Het onderzoek: onderzoeksoptzet, onderzoeksvragen en onderzoeksdesign (1.4)
- Overzicht van het rapport (1.5).

1.1 De peilingsproeven PAV 2013

Elk jaar vindt er in Vlaanderen een peilingsonderzoek plaats. Dit onderzoek omvat grootschalige toetsafnames bij een representatieve steekproef van Vlaamse scholen en leerlingen. Hiermee wordt nagegaan of leerlingen een bepaalde groep van eindtermen of ontwikkelingsdoelen behalen. Deze peilingen worden afgenomen door de overheid in het kader van externe kwaliteitszorg.

In 2013 werd voor het eerst een peiling uitgevoerd naar de beheersing van de eindtermen PAV op het einde van het 2de jaar van de 3de graad bso, oftewel het 6de leerjaar van het bso. Met behulp van de peiling PAV werd nagegaan of de leerlingen over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om functionele lees-, luister- en rekentaken uit te voeren en om op een functionele manier informatie te verwerven en verwerken, zoals vooropgesteld wordt in de eindtermen PAV (Van Nijlen, et al., 2014).

De eindtermen PAV voor het 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad van het bso zijn opgesplitst in verschillende domeinen. De eindtermen die geselecteerd werden voor de peilingen komen uit de domeinen functionele taalvaardigheid, functionele rekenvaardigheid, functionele informatieverwerking en –verwerking (IVV) en uit het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid. De eindtermen worden weergegeven in Tabel 1.1. Er wordt eveneens weergegeven tot welke domeinen ze behoren. Hierbij merken we op dat de eindtermen van het domein 7 ‘Wetenschap en samenleving’ pas van kracht werden in het schooljaar 2014-2015, dus na de afname van de peilingsproeven PAV in 2013.

Tabel 1.1

Geselecteerde eindtermen PAV per domein voor het 1ste en 2de jaar van de 3de graad bso

1. Functionele taalvaardigheid

- ET 1 De leerlingen kunnen uit mondelinge en schriftelijke informatie de essentie halen.
- ET 2 De leerlingen kunnen over die informatie reflecteren en ze evalueren.

2. Functionele rekenvaardigheid

- ET 7 De leerlingen kunnen evenredigheden functioneel toepassen met onder andere het principe van de regel van drieën, percentrekenen en schaalgebruik.
- ET 8 De leerlingen kunnen in praktische situaties de verworven wiskundige denkmethodes uit de

tweede graad zelfstandig toepassen (onder andere ordenen, schematiseren, structureren).

3. Functionele informatieverwerking en -verwerking

ET 11 De leerlingen kunnen relevante informatie in concrete situaties vinden, selecteren en gebruiken.

ET 12 De leerlingen kunnen informatie uit uiteenlopend tekstmateriaal begrijpen en gebruiken.

4. Organisatiebekwaamheid

5. Tijd- en ruimtebewustzijn

6. Maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid

ET 23 De leerlingen kunnen maatschappelijk relevante formulieren lezen, invullen en controleren.

7. Wetenschap en samenleving

Uit de peiling van functionele vaardigheden bleek dat minder dan de helft van de leerlingen de eindtermen behaalde voor lees-, luister- en voor rekenvaardigheid. Hoewel een betere score werd bereikt voor het verwerken en verwerven van informatie zijn deze resultaten gemiddeld zwak. Concreet behaalde 38 procent van de zesdejaars uit het bso de eindtermen voor functionele leesvaardigheid. Telkens 39 procent van de leerlingen beheerste de eindtermen voor functionele luistervaardigheid en functionele rekenvaardigheid. Meer dan de helft van de leerlingen bereikte de minimumdoelen niet. Voor functionele informatieverwerking en -verwerking zijn de resultaten wat beter: 62 procent van de leerlingen behaalde de eindtermen. De minimumdoelen voor functionele IVV waren voor meer dan een derde van de leerlingen te hoog gegrepen (Van Nijlen et al., 2014).

Verder blijkt uit de resultaten van de peilingen dat de verschillen tussen scholen vrij klein zijn, zelfs als er nog geen rekening wordt gehouden met de specifieke leerlingencompositie van de scholen. Dit zou er op kunnen wijzen dat de impact van de school op de prestaties van leerlingen uit de 3de graad bso voor PAV veeleer beperkt is. Als de leerlingencompositie meegenomen werd, bleven er nauwelijks nog verschillen tussen scholen over. Enkel voor functionele luister- en rekenvaardigheid deed telkens nog één school het beter dan het Vlaamse gemiddelde (Van Nijlen et al., 2014).

De resultaten van de peilingen werden in november 2014 besproken met een aantal belangrijke actoren op een werkseminarie georganiseerd door AKOV (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming). Hierop werden onder meer onderwijskoepels en het GO!, lerarenopleiders, uitgevers, leerkrachten, het kabinet Onderwijs, de onderwijsinspectie en het departement Onderwijs en Vorming uitgenodigd (AKOV, 2015).

Het werkseminarie had tot doel de slechte resultaten te verklaren en daarnaast werd ook stilgestaan bij de vraag welk curriculum aan bod moet komen voor de algemene vakken in het bso.

Een aantal mogelijke verklaringen voor de zwakke resultaten die op deze dag naar boven kwamen zijn: de opleiding van de leerkracht; de lage verwachtingen die de leerkrachten hebben over de leerlingen; de motivatie van de leerlingen; de vakgroepwerking; de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen; het aanwervingsbeleid van de leraar; het beperkte aantal uren dat aan het PAV besteed wordt; een gebrek aan goede educatieve methodes; de eindtermen PAV en de ondersteuning bij het omgaan met bso-leerlingen (AKOV, 2015). We namen deze bezorgdheden of mogelijke verklaringen mee in ons onderzoek en toetsten ze, waar mogelijk, af via de andere deelstudies.

In het kader van de tijdens het werkseminarie gegeven mogelijke verklaringen, werden door AKOV twee aanbevelingen gedaan. Een eerste aanbeveling is het benadrukken van het belang van

algemene vakken in het bso. Deze vakken blijven nu vaak ondergewaardeerd. Het bso lijkt soms verengd te worden tot het beroepsgerichte gedeelte, waardoor het algemene gedeelte van de opleiding naar de achtergrond verdwijnt. Mede door deze onderwaarding blijkt ook het aanwervingsbeleid voor leerkrachten vaak laks: er wordt niet altijd aangeworven in functie van goed PAV-onderwijs. In de plaats daarvan krijgen leerkrachten die nog geen voltijdse opdracht hebben enkele uren PAV extra, zodat ze aan hun voltijdse opdracht kunnen komen. Opleidingen van de leerkrachten PAV lopen dan ook sterk uiteen. Daarom beveelt het AKOV ook aan om goed na te gaan welke opleiding leerkrachten algemene vakken in het bso moeten hebben (AKOV, 2015). Zowel de waardering van het vak PAV als de vooropleiding van de leerkrachten komt in de literatuurstudie en in het kwalitatieve en kwantitatieve gedeelte van dit onderzoek aan bod.

Tijdens het werkseminarie werd ook dieper ingegaan op de eindtermen PAV. Hoewel de genese van de eindtermen niet in het opzet van dit onderzoek ligt, geven we hier kort de bedenkingen weer die tijdens het werkseminarie aan bod kwamen.

Tijdens het werkseminarie werden vragen gesteld bij de mate van abstractie van de eindtermen. De vrijheid die leerkrachten krijgen geeft veel mogelijkheden, maar tegelijkertijd blijkt uit de discussie dat een aantal actoren voorstander is van het sterker concretiseren van de eindtermen. Het is soms nu niet duidelijk wanneer een eindterm bereikt is, gezien het gevraagde beheersingsniveau niet voldoende helder omschreven wordt. Daarnaast wordt ook de vraag gesteld of de norm van de eindtermen niet te hoog ligt. Deze norm komt steeds hoger en hoger te liggen, eindtermen worden steeds ambitieuzer geformuleerd. Maar misschien is dit niet langer haalbaar. Ook de opbouw over de verschillende graden heen lijkt voor vele deelnemers niet duidelijk. Daarnaast werd ook een aantal bedenkingen per domein geformuleerd en werd een aantal ontbrekende inhoud in de huidige eindtermen PAV besproken. Op basis van deze bedenkingen bij de deelnemers aan het werkseminarie formuleerde het AKOV een aantal aanbevelingen specifiek rond de eindtermen. Zo pleiten zij ervoor de norm in geen geval te verlagen. Dit doen op basis van de ondermaatse peilingsresultaten zou volledig voorbijgaan aan het doel van de eindtermen: leerlingen voorbereiden op een leven als individu, burger en werknemer. Daarnaast wordt ook aanbevolen om de eindtermen duidelijker te maken: voldoende concreet en evalueerbaar. Tot slot pleit men ook voor een inhoudelijke actualisering van de eindtermen (AKOV, 2015).

Zoals eerder vermeld, was het niet het doel van dit onderzoek om de eindtermen verder onder de loep te nemen. In het kwalitatieve deel (casestudy) zowel als het kwantitatieve deel van het hier gerapporteerde onderzoek (survey) peilden we wel naar de mening van leraren PAV over de eindtermen en leerplannen PAV. We gingen hierbij na of de meningen van de ondervraagde leraren PAV in de lijn lagen van de opmerkingen die op het werkseminarie werden gemaakt (zie cf. infra 7.4.1.1).

Naast het zoeken naar mogelijke oorzaken van de teleurstellende resultaten op de peilingen met een aantal Vlaamse actoren, hebben we ook getracht de resultaten van de peilingen te kaderen binnen een internationaal perspectief. Hiervoor hebben we een beroep gedaan op de resultaten van PISA (De Meyer, 2014). PISA (*Programme for International Student Assessment*) voert om de drie jaar een internationaal onderzoek bij jongeren van 15 jaar naar hun leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid. Dit wordt gemeten aan de hand van curriculumonafhankelijke vragen die worden ingebed in een realiteitsgebonden context. Het PISA-onderzoek laat toe om de bso-leerlingen uit de Vlaamse context te vergelijken met de resultaten van

de leerlingen die in andere landen beroepsonderwijs volgen (deze vergelijking is enkel mogelijk voor landen waar leerlingen op de leeftijd van 15-16 jaar al in het beroepsonderwijs les kunnen volgen).

De PISA- resultaten bevestigen enerzijds het grote aantal Vlaamse bso-leerlingen dat het basisniveau niet bereikt: 39% van de leerlingen bereikt het basisniveau leesvaardigheid niet, 46% bereikt het basisniveau wiskundige geletterdheid niet. Deze leerlingen beschikken dus (nog) niet over de basis wiskundige en leesvaardigheden om volwaardig te participeren in de moderne samenleving. Voor de resultaten van leesvaardigheid zien we eenzelfde percentage bso-leerlingen in de andere onderzochte landen dat het basisniveau niet bereikt. Voor de wiskundige geletterdheid echter zien we dat de meeste andere landen erin slagen om de groep die onder niveau 1 presteert wel lager te houden (10-11%; in Vlaanderen gaat dit om 17% van de leerlingen).

Wat hiernaast nog opvalt bij een internationale vergelijking van het presteren van bso-leerlingen, is dat het prestatieverschil tussen aso- en bso-leerlingen nergens zo hoog is als in Vlaanderen. In Vlaanderen slagen de leerlingen er dus in om hoger te scoren dan het OESO-gemiddelde, maar het Vlaamse onderwijs wordt gekenmerkt door de grootste kloof tussen de sterkste en de zwakste presteerders (Breemeersch, 2014; De Meyer, 2014).

1.2 Het beroepssecundair onderwijs

Het vak PAV is een vak dat wordt gegeven binnen het beroepssecundair onderwijs (bso). Het onderwijs is één van de voornaamste sleutels tot maatschappelijke integratie en toegang tot de arbeidsmarkt. Het beroepssecundair onderwijs wil jongeren voorbereiden op een geïntegreerd sociaal leven, hen op een realistische en concrete manier een beroep aanleren en hen stimuleren om op te groeien tot kritische en verantwoordelijke burgers (VVKSO, 2012). Maar het bso kampt met een aantal problemen: het is vaak een tweede of derde keuze, het heeft een imago probleem, er zijn veel maatschappelijk kwetsbare jongeren, en de ouders van deze leerlingen hebben gemiddeld een laag opleidingsniveau (Nicaise & Desmedt, 2008; Van Landeghem & Van Damme, 2012). Dit maakt dat het leerlingenprofiel in het bso gekenmerkt wordt door een sterke diversiteit. Dat blijkt uit de verschillen in leeftijd, van verstandelijke mogelijkheden, van leermogelijkheden, van vooropleiding, van leerachterstanden, van integratie of desintegratie in een schoolcultuur ... (Onderwijs Vlaanderen, 2015).

Veel leerlingen uit het bso hebben in de loop van hun schoolloopbaan één of meer jaren schoolachterstand opgelopen. Een niet onbelangrijk aantal jongeren in het bso is schoolmoe. Nog meer dan in de onderwijsvormen aso of tso worden in de 3de graad van het bso door de omgeving nieuwe eisen gesteld om te gaan functioneren als volwaardig individu, om zelfstandigheid te verwerven op financieel, sociaal en emotioneel vlak, om een opleiding te voltooien. Omdat buiten de schoolmuren van deze leerlingen dikwijls een zelfstandige houding wordt verwacht, kunnen ze de grootste moeite hebben om zich binnen de school aan te passen aan de daar geldende regels en normen (OVSG, 2004).

Deze verscheidenheid tussen de leerlingen onderling wordt bovendien doorkruist door socio-culturele en economische factoren. Hierdoor voelen bepaalde leerlingen zich meer aangetrokken door de bso-schoolcultuur wegens de eigen subcultuur. Andere leerlingen voelen dan weer een vervreemding van de eigen subcultuur vanwege diezelfde bso-schoolcultuur (Onderwijs Vlaanderen,

2015). Er is met andere woorden vaak een groot verschil tussen de cultuur van het leefmilieu van de leerlingen en het cultuurmodel dat op school wordt gehanteerd. Deze mogelijke kloof beïnvloedt de schoolloopbaan van de leerlingen in meer of mindere mate en schept soms problemen. De kloof tussen schoolcultuur, thuiscultuur en de invloed van vrienden buiten de school is groter in het bso dan in andere onderwijsvormen (OVSG, 2004).

1.3 PAV, een integratie van meerdere vakken

Begin jaren tachtig van de vorige eeuw werd in Vlaanderen de leerplicht verlengd tot 18 jaar. Deze leerplichtverlenging gold ook voor het bso. Onderwijsverstrekkers dienden aldus na te denken over een zinvolle invulling van een verlengd curriculum voor leerlingen die doorgaans minder motivatie bezitten ten aanzien van algemene vakken (Smet, 2008). Vanuit de leerpsychologie, waar gewezen wordt op de meerwaarde van de integrale opvoeding en het aanbieden van een samenhangend, vakoverschrijdend curriculum, besliste de overheid om het mogelijk te maken om de traditionele algemene vakken in bso-richtingen geïntegreerd aan te bieden onder de noemer Project Algemene Vakken (PAV). Ondanks de vele stromingen die al jaren integrale opvoeding en onderwijs propageren, is tot op heden het onderwijssysteem nog steeds sterk gebaseerd op het traditioneel vakgerichte model. De hedendaagse maatschappij verwacht van de school dat zij de totale persoon opleidt en opvoedt. In het Vlaamse onderwijs bestaan er al initiatieven van vakoverstijgend werken, zoals de geïntegreerde proef, vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen en occasionele projecten. Doch, deze initiatieven doorbreken de traditionele vakkensplitsing niet helemaal (Onderwijs Vlaanderen, 2015). Het PAV in het beroepsonderwijs tracht dit wel te doen en bouwt die integratie structureel en systematisch in de wekelijkse lessentabel in. Concreet betekent dit dat bso-scholen vanaf het begin van de jaren 1980 gestimuleerd werden om de vakken Nederlands, wiskunde en maatschappelijke vorming systematisch in alle graden van de opleiding in te roosteren als een geïntegreerd vak PAV.

Overtuigd van de meerwaarde van een samenhangend curriculum promoot de overheid deze gebundelde presentatie (Onderwijs Vlaanderen, 2015). Inmiddels werd de bundeling van de vakken Nederlands, wiskunde en maatschappelijke vorming (mavo) al uitgebreid met het vak natuurwetenschappen. Recentelijk is het ook mogelijk gemaakt om een moderne vreemde taal op te nemen binnen PAV. Dit deel bevat, naast de doelstellingen van de basisvorming, bijkomende doelstellingen die aansluiten bij de specifieke context van de studierichting. De overheid laat de onderwijsverstrekkers echter de volledige vrijheid om de doelen na te streven met PAV door middel van afzonderlijke vakken of door het geïntegreerd verwerken van de leerdoelen van een aantal individuele vakken. Door een gebundelde presentatie wil de overheid alleen de kans op een samenhangend curriculum vergroten, onder andere omdat blijkt dat hierdoor de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd worden (Onderwijs Vlaanderen, 2015).

Centraal staat de bekommernis om bso-leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling van weerbaarheid en sociale vaardigheden, zo blijkt uit de zes krachtlijnen die de overheid formuleert in het kader van het vak PAV. De hoofddoelstelling is dan ook om de leerlingen te ondersteunen in hun individuele persoonlijkheidsontwikkeling en in hun sociale vorming, zodat ze zowel in de context van hun persoonlijk leven en professioneel leven als in het kader van hun deelname aan het maatschappelijk leven adequaat en zelfredzaam kunnen optreden en handelen (Onderwijs

Vlaanderen, 2015). Ten tweede wil men met PAV een integratie van leerinhouden nastreven. De leerlingen verwerken de bundeling van levensechte en herkenbare inhouden als één geheel, zoals zij ook de realiteit van het leven als één geheel ervaren, in een logische samenhang. Hierop aansluitend kan ook een derde krachtlijn vermeld worden: ICT in PAV omvat de informatie- en communicatietechnologie, zoals deze steeds meer verweven is in ons dagelijks leven. Kerndoel is dus niet ICT op zich, maar wel ICT in die mate dat het elke burger beïnvloedt en zo een drempel dreigt te worden voor wie op dit gebied niet 'geletterd en gecijferd' is. Met de vierde krachtlijn wordt de nadruk gelegd op vaardigheden en attitudes die zelfstandige verwerking van de vakcomponenten en de waardeopvoeding ondersteunen. Vervolgens vestigt de vijfde krachtlijn de aandacht op de leerlingbegeleiding. De leraar PAV krijgt de mogelijkheid om te werken aan een vertrouwensrelatie met de leerlingen. Het 'verborgen leerplan' van deze jongeren is doorweven met een grote hoeveelheid niet-cognitieve, morele en gevoelsmatige aspecten die zij aangesproken willen voelen, vooraleer bij hen sprake kan zijn van interesse, motivatie en engagement. Een laatste krachtlijn onderstreept het belang van remediëring. Hierbij wordt de klemtoon vooral gelegd op het trainen van de instrumentele vaardigheden en niet op het remediëren van het inzicht in de basistechnieken (Onderwijs Vlaanderen, 2015).

De visie van de overheid op het vak PAV, zoals weergegeven in de krachtlijnen, wordt verder geconcretiseerd in de volgende funderende doelstellingen. Deze doelstellingen bieden eveneens het kader aan waarbinnen de eindtermen voor PAV geformuleerd worden.

- functionele taalvaardigheid
- functionele rekenvaardigheid
- functionele informatieverwerking en –verwerking
- organisatiebekwaamheid
- tijd- en ruimtewustzijn
- maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheidszin
- wetenschap en samenleving.

Concreter vertaald naar de praktijk betekent het bovenstaande dat leerlingen in het bso binnen het vak PAV de leerinhouden als één geheel gaan benaderen, zoals zij ook de realiteit als één geheel ervaren. Normaal functionele vaardigheden krijgen hierbij de volle aandacht. De leerlingen moeten de doelen en de leerinhouden als zinvol, nuttig en aangenaam ervaren. Dat houdt in dat men vertrekt vanuit herkenbare situaties uit hun beleavingswereld en streeft naar toepassingsgerichtheid. Daarenboven moeten de probleemsituaties voldoende uitdagend zijn en hun nieuwsgierigheid opwekken. De leerkracht PAV geeft met andere woorden vier tot acht uren per week les rond bepaalde, overwegend maatschappelijke, thema's waarin de verschillende vakinhouden op een concrete en functionele wijze aan bod komen. Gelijk welk thema kan hiervoor worden aangesneden. Leerlingen krijgen trouwens vaak ook inspraak in de keuze ervan. Het thema is immers in de eerste plaats een katalysator van leerprocessen, een kapstok, een middel en geen doel op zich. Zolang de leerlingen er maar interesse voor tonen en het thema kansen aanreikt om taalvaardigheden, rekenvaardigheden en sociale vaardigheden in te passen (Smet, 2008).

1.4 Het onderzoek: onderzoeksofzet, onderzoeksvragen en onderzoeksdesign

1.4.1 Onderzoeksofzet

Het peilingsonderzoek biedt al een eerste aanzet tot mogelijke verklaringen voor de gemeten zwakke resultaten op de eindtermen PAV in het bso, maar heeft vooral een knipperlichtfunctie. Het peilingsonderzoek beperkte zich tot zelfrapportering aan de hand van achtergrondvragenlijsten bij ouders, leerlingen en leerkrachten. Het peilingsonderzoek toont wel de samenhang tussen bepaalde kenmerken van leerlingen en scholen met de toetsprestaties. Maar omdat het moeilijk is in grootschalig onderzoek de concrete klaspraktijk van een leerkracht te vatten, kan het peilingsonderzoek geen zicht bieden op de samenhang tussen de prestaties en de concrete klaspraktijk en kan het geen diepgaande verklaringen naar voren schuiven voor de resultaten.

Dit onderzoek, dat liep van februari 2015 tot januari 2017, wilde verder gaan dan analyses op de peilingsdata en beoogde meer in de diepte op zoek te gaan naar mogelijke verklaringen van de resultaten. Het overkoepelende doel van deze studie is om, naast de kennis die al beschikbaar is via het peilingsonderzoek, te bestuderen welke factoren ertoe bijdragen dat de resultaten van de PAV-peiling lager zijn dan kan verwacht worden. Deze resultaten kunnen niet los gezien worden van een aantal kenmerken op systeemniveau die het Vlaamse secundair onderwijs typeren: een hoge schoolse vertraging, het watervalstelsel, een hoger dan gewenste ongekwalificeerde uitstroom, en hoge sociale reproductie. De overheid wil onder meer via Pact 2020, het M-decreet en de modernisering van het secundair onderwijs deze systeemkenmerken aanpakken.

De meerwaarde van dit onderzoek is drieërlei. Ten eerste werd een kleinschalig onderzoek verricht – door middel van een casestudy in een tiental scholen en bij een beperkte groep leraren PAV – om de concrete klaspraktijk van de leerkracht PAV in bso-scholen beter te kunnen vatten.¹ Vooral via de observaties van de klaspraktijk wilden we een diepgaander en rijker beeld verschaffen van het didactische en pedagogische handelen van de leerkracht PAV. Het verschaftte ons tevens een mogelijkheid om zelfgerapporteerd gedrag in de interviews en de survey af te toetsen aan geobserveerd gedrag. Tot op zekere hoogte kon hiermee het bekende probleem in survey-onderzoek van subjectieve inschatting van eigen bekwaamheden en handelen als gevolg van zelfrapportering opgevangen worden. Om specifiek de meningen van de leerlingen te peilen, werd in elke school ook een focusgroep met leerlingen georganiseerd. Volgend op de casestudy werd een survey-onderzoek gevoerd bij leraren en schoolleiders. Dit gaf ons de mogelijkheid om de generaliseerbaarheid van bepaalde tendensen vastgesteld in de casestudy na te gaan; kleinschalig, kwalitatief onderzoek laat immers geen veralgemenende conclusies toe. Verdere data werden onder andere ook vergaard aan de hand van focusgroepen bij dezelfde actoren, aangevuld met een focusgroep gericht op lerarenopleiders. Dit stelde ons in de gelegenheid om de overtuigingen van schoolactoren te peilen en dieper in te gaan op wat zij zelf over hun klas- en schoolpraktijk dachten. Ten tweede berust dit onderzoek op een *mixed-methods* design. Dankzij dit design was het mogelijk data uit verschillende deelonderzoeken te trianguleren (cf. infra). Ten derde hebben we op grond van dit onderzoek gegevens kunnen verzamelen bij een groep leerkrachten die werkzaam waren in verschillende graden van het secundair (beroeps)onderwijs (1ste graad b-stroom, 2de en 3de graad bso). Dit

¹ Het PAV in het dbso is niet in het onderzoek opgenomen. De eindtermen werden in het peilingsonderzoek immers alleen getoetst bij leerlingen uit het 6de jaar bso (Van Nijlen et al., 2004).

schept in principe de mogelijkheid om tendensen op te sporen die gelden voor een langer onderwijstraject van bso-leerlingen.

Dit onderzoek heeft uiteraard ook een aantal beperkingen. Een eerste beperking is dat het onderzoek – in tegenstelling tot het peilingsonderzoek PAV (Van Nijlen et al., 2014) – niet in staat is de praktijken en opvattingen van leraren PAV in het bso te koppelen aan toetsresultaten van leerlingen. Er werden immers in dit onderzoek geen leerlingen getoetst. Een tweede beperking is een relatief lage respons in de survey (circa 30% van de scholen). We nemen aan dat dit samenhangt met een ondervertegenwoordiging in de steekproef van scholen uit bepaalde sociaaleconomische clusters van gemeenten (zie 5.1.2). Dit impliceert dat we enig voorbehoud moeten aantekenen bij de veralgemenisering van de resultaten naar bepaalde categorieën van gemeenten. Deze lage respons is niet uitzonderlijk en werd bijvoorbeeld ook ondervonden in het OPBWO-onderzoek OKANS (cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor minderjarige anderstalige nieuwkomers, 2014-2016).² Een derde beperking is dat er geen vergelijking mogelijk was tussen leraren in de 2de/3de graad die het vak PAV geïntegreerd gaven en leraren die lesgeven in afzonderlijke vakken wiskunde, Nederlands en mavo. De steekproef van de laatste categorie was immers te klein en te vertekend om tot representatieve resultaten te komen (cf. 5.1.6.2). De steekproef van de leerkrachten AV 1ste graad bood echter wel die mogelijkheid: daar was het mogelijk een groep leerkrachten die PAV geïntegreerd gaven te vergelijken met leerkrachten die algemene vakken apart gaven. Hierdoor ontbreekt weliswaar nog grotendeels een volledig zicht op de pro's en contra's van het al of niet geïntegreerd vakkenonderwijs in het bso. In het peilingsonderzoek werd in ieder geval vastgesteld dat de scholen waar aparte vakken wiskunde, Nederlands en mavo werden gegeven niet beter of slechter presteerden dan de andere scholen uit de steekproef waar PAV als geïntegreerd vak gegeven werd (Van Nijlen et al., 2014). Dat zou eerst en vooral kunnen beduiden dat de beide modellen van vakkenonderwijs – apart versus geïntegreerd – ongeveer even (weinig) effectief zijn in het bereiken van de eindtermen. Anderzijds is het in theorie ook niet uitgesloten dat leraren PAV voor een moeilijker opgave staan dan hun collega's die een apart vak doceren en dienaangaande onvoldoende voorbereid en ondersteund worden, zodat zij het veronderstelde potentieel van een geïntegreerde aanpak niet in de praktijk kunnen waarmaken.

1.4.2 Onderzoeksvragen

Om het overkoepelende doel te bereiken, staan de volgende onderzoeksvragen (OV) centraal:

- OV 1. In welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?
- OV 2. Wat is het profiel van de leerkracht PAV in het bso?
- OV 3. Wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van beschreven PAV-curriculum?
- OV 4. Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?
- OV 5. Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in bso (i.c. heterogene leerlingengroep en gemiddeld laaggemotiveerde leerlingen)?

² Interne communicatie Steunpunt Diversiteit en Leren, Universiteit Gent.

1.4.3 Onderzoeksdesign

Voor het beantwoorden van de eerder vermelde onderzoeksvragen werd zoals al gesteld een *mixed-methods design* gehanteerd. In zulk een design wordt een kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksbenadering tezamen uitgevoerd om tot een meer volledig beeld van de werkelijkheid te komen (de Boer, 2006). Het gevolgde design is ook sequentieel, dat wil zeggen dat de verschillende soorten dataverzameling na elkaar plaatsvinden (Small, 2011).

Het onderhavige onderzoek bestaat uit vijf onderdelen:

- (i) Literatuurstudie
- (ii) Secundaire analyses van het peilingsonderzoek (kwantitatief)
- (iii) Casestudy (kwalitatief)
- (iv) Survey (kwantitatief)
- (v) Focusgroepen en expertseminar (kwalitatief).

De vijf onderdelen bouwen enerzijds op elkaar voort en zijn anderzijds bedoeld om via triangulatie tot verfijning van de bevindingen te komen (zie hiervoor hoofdstuk 7: discussie). We opteerden ervoor om de afname van de survey te laten volgen op de casestudy, opdat de bevindingen uit de casestudy getoetst konden worden op een grotere, representatieve schaal.

De leraar PAV was de centrale eenheid van analyse en werd in relatie gebracht met kenmerken op andere niveaus. We onderscheidden hierbij vier clusters van verklarende factoren (zie voor meer bijzonderheden hoofdstuk 2: theoretisch kader).

- (1) Leerlingfactoren
- (2) Klasfactoren
- (3) Schoolfactoren
- (4) Contextfactoren.

1.5 Overzicht van het rapport

De structuur van het eindrapport volgt de bovengenoemde vijf onderdelen van het onderzoek. Van belang is in gedachten te houden dat in de hoofdstukken 2 tot en met 7 (literatuurstudie, secundaire analyses van de peilingsdata, casestudy, survey, focusgroepen en expertseminar, discussie en besluit) de presentatie van de onderzoeksresultaten telkens wordt voorafgegaan door een toelichting van de gebruikte onderzoeksmethode. We hebben er niet voor gekozen de methodologie van het onderzoek te belichten in een afzonderlijk hoofdstuk. Dit zou immers bij de lezer van dit rapport te lijvig en te complex overgekomen zijn.

Het volgende hoofdstuk (hoofdstuk 2) schetst het theoretisch kader dat binnen dit onderzoek gehanteerd werd. Dit theoretisch kader is het resultaat van de literatuurstudie die gericht is naar mogelijke verklarende factoren en theoretische inzichten met betrekking tot algemene vorming in het beroepsgericht secundair onderwijs. De literatuurstudie omvat zowel bevindingen op basis van de Vlaamse context, met specifieke aandacht voor de resultaten van de peiling PAV, als inzichten verworven in het internationale onderzoek. Er werd ook een synthese opgenomen van bevindingen van de onderwijsinspectie.

In het derde hoofdstuk worden de secundaire analyses van de peiling toegelicht. Deze secundaire analyses werden uitgevoerd op verzamelde data tijdens de peiling PAV 2013, aanvullend op de primaire analyses. Het gaat hierbij voornamelijk om secundaire analyses met betrekking tot school- en leerlingvariabelen.

In hoofdstuk 4 wordt de casestudy toegelicht. De casestudy biedt een breder zicht op de concrete school- en klaspraktijk, de schoolorganisatie, de rol van de schoolleider, het profiel en de rol van de leraar PAV in tien geselecteerde scholen. Er werd ook verder gepeild naar een aantal leerlingfactoren. Hierbij werden verschillende actoren uit het onderwijsveld geïnterviewd: schoolleiders (individueel), leerkrachten (individueel) en leerlingen (in focusgroepen). Bovendien werden observaties verricht in de klassen waarin de geïnterviewde leerkrachten PAV lesgaven.

Hoofdstuk 5 van dit rapport omvat de resultaten van het cross-sectioneel survey-onderzoek. Mee op basis van de inzichten van de casestudy werd een survey georganiseerd waarbij de focus lag op de verzameling van gegevens over nieuwe topics of het verder uitdiepen van bepaalde topics. Hierbij werd overlap met de vragenlijst van de peiling PAV geminimaliseerd. De survey werd online afgenomen bij leraren PAV uit de 2de en 3de graad van het bso, leraren algemene vakken (AV) uit de b-stroom van de 1ste graad, schoolleiders en leraren niet-PAV uit de 2de of 3de graad van het bso.

In het zesde hoofdstuk worden de resultaten van de focusgroepen en het Vlaamse expertseminar voorgesteld.³ De focusgroepen werden georganiseerd met verschillende betrokken actoren (leraren, schoolleiders, lerarenopleiders), met als oogmerken om te reflecteren op tussentijdse onderzoeksresultaten, bepaalde al onderzochte aspecten uit te diepen dan wel data te verzamelen over in de voorgaande deelonderzoeken nog niet geëxploreerde aspecten. De bedoeling van het expertseminar was enerzijds te reflecteren op voorlopige onderzoeksuitkomsten en anderzijds suggesties te winnen voor de beleidsaanbevelingen.

Hoofdstuk 7 omvat de bevindingen van de methodologische triangulatie. De meest relevante uitkomsten van de verschillende deelonderzoeken worden hierbij vergeleken en onderling afgetoetst. We brengen deze onderzoeksresultaten in verband met het theoretisch kader, inclusief de resultaten van het peilingsonderzoek PAV uit 2013. Ten slotte volgt een besluit waarin een antwoord wordt; gegeven op de onderzoeksvragen.

In hoofdstuk 8 ten slotte komen de aanbevelingen die we uit de onderzoeksbevindingen kunnen distilleren aan de orde. Het betreft aanbevelingen ten aanzien van de overheid, de lerarenopleidingen, de pedagogische begeleidingsdiensten en nascholing, de schoolleiders en de leraren PAV.

³ Het geplande internationale expertseminar is niet doorgegaan. Zie hiervoor hoofdstuk 6.

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

2.1 Toelichting methodologie

Het theoretisch kader is het resultaat van een diepgaande literatuurstudie. Een literatuurstudie die gericht is naar mogelijke verklarende factoren en theoretische inzichten met betrekking tot de lage geletterheids- en gecijferdheidscompetenties van leerlingen in beroepsgericht secundair onderwijs. De literatuurstudie omvat zowel bevindingen op basis van de Vlaamse context, met specifieke aandacht voor de resultaten van de peiling PAV en het bijbehorende rapport, alsook inzichten verworven in internationaal onderzoek.

De werkwijze voor deze literatuurstudie kan, gezien het strakke tijdsplan, niet beschouwd worden zoals een systematische reviewstudie. In het grote aanbod aan onderwijskundig onderzoek zal er dus een selectie gemaakt worden waarbij in de eerste plaats vertrokken wordt vanuit de referentielijsten die opgenomen werden in de onderzoeksaanvraag. Meer specifiek de referentielijst met betrekking tot de probleemstelling en de referentielijst met betrekking tot het theoretisch kader.

Referentielijst met betrekking tot de probleemstelling:

1. Nicaise, I. & De Smedt, E. (red.). (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.
2. Steunpunt Toetsontwikkeling en peilingen (2014). *Peiling project algemene vakken (PAV) in het zesde jaar bso*. In opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
3. Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2012). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen*. In D. Dierckx, S. Oosterlinck, J. Coene, & A. Van Haarlem (red.), *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2012*. Leuven: Acco.
4. VVKSO (2012). *Leerplan PAV 2de graad BSO*.
5. De Meyer, I. (2014). De peilingsresultaten PAV in internationaal perspectief, Colloquium PAV, Brussel, 11 juni 2014.

Referentielijst met betrekking tot het theoretisch kader:

1. Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2011). A tale of two cities: bridging families and schools. *Educational Leadership*, 68(8), 42-46.
2. Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
3. Creemers, P., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge.
4. Goodlad, J. I., et al. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
5. Hanushek, E. (2010). The difference is teacher quality. In K. Weber (Ed.), *Waiting for "Superman": How we can save America's failing public schools*. New York: Public Affairs, 81-100.
6. Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
7. Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 72, 417-458.

8. Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
9. Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *The Teachers College Record* 107(9): 1999-2045.
10. Thys, A., & van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
11. Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88, 416-432.
12. Van De Laarschot, M., & Heusdens, W. (2012). Vakmanschap van de vmbo-docent in beeld. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 12-18.
13. Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research? The Impact of teachers' beliefs, culture, and behavior on equity and excellence. In K. Van den Branden, M. Van Houtte, & P. Van Avermaet (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York: Routledge.
14. Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2015). De paradox van het watervalsysteem: wanneer het groeperen van studenten in homogene groepen tot meer heterogeniteit leidt in het beroepsonderwijs. *Sociologos*, 36(2), 82-101.

Vertrekkende vanuit deze referenties werd de literatuur uitgebreid door middel van de referenties waarnaar hierin verwezen werd. Verder werd de literatuur voor de literatuurstudie geselecteerd op basis van relevantie voor de Vlaamse context, met specifieke aandacht voor het bso in het algemeen en meer concreet voor het vak PAV. Hierbij is er ook aandacht voor de meest recente en actuele literatuur op dit vlak. Een voorbeeld hiervan is onder andere het werk van Inge Placklé, die recent een doctoraatsonderzoek uitvoerde met betrekking tot het realiseren van krachtige leeromgevingen binnen het vak PAV. Ten slotte wordt ook geput uit de recente doorlichtingsverslagen PAV van de onderwijsinspectie, die ons een inkijk geven in de praktijk van leerkrachten en scholen voor dit vak.

In wat volgt wordt eerst het theoretisch kader algemeen toegelicht om dan verder in te gaan op de verschillende factoren die deel uitmaken van het theoretisch kader.

2.2 Inleiding op het theoretisch kader

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen wil dit onderzoek vertrekken vanuit een theoretisch kader waarin twee theoretische modellen samenkomen. Enerzijds is er het model van onderwijseffectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008) en anderzijds is er het curriculummodel van Goodlad (1979). Beide modellen zullen de basis vormen voor het theoretisch kader van dit onderzoek. Verder wordt het theoretisch kader ook nog aangevuld met invalshoeken vanuit de onderwijssociologie (Van Praag et al., 2015) en vanuit onderzoek naar effectief leraarschap (van de Grift et al., 2011). In wat volgt wordt eerst het model van onderwijseffectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008) toegelicht. Daarna verduidelijken we het curriculummodel van Goodlad (1979) om uiteindelijk te duiden hoe de onderzoeksvragen beantwoord zullen worden vanuit het voorgestelde theoretische kader.

Het dynamische **model van onderwijseffectiviteit** van Creemers en Kyriakides (2008) biedt een algemeen raamwerk van waaruit ook de PAV-resultaten kunnen worden geanalyseerd. Dit model houdt er rekening mee dat de verschillende invloeden die er bestaan op leerlingenuitkomsten

multilevel zijn van aard (Teddle & Reynolds, 2000). Daarom vertrekken de auteurs vanuit vier niveaus die elk hun invloed uitoefenen op de uitkomsten van leerlingen: context-, school-, klas- en leerlingniveau. De factoren op de verschillende niveaus werken ook op elkaar in. Zo hebben de verschillende factoren soms zowel directe als indirecte invloeden op de leerlingresultaten (Creemers & Kyriakides, 2008). Het model, dat multilevel van aard is, vertrekt vanaf het feit dat het leren (en voornamelijk de verschillen in leeruitkomsten) verklaard kan worden vanuit de primaire processen op leerling- en klasniveau. Er wordt dus voornamelijk gekeken naar het gedrag van de leraar in de klas en zijn of haar bijdrage aan het leerproces (Creemers & Kyriakides, 2008). We zullen in ons onderzoek dan ook de nadruk leggen op deze niveaus, zonder daarbij de overige niveaus te negeren.

In het theoretisch kader voor dit onderzoek zal het leerlingenniveau vanuit een literatuurstudie toegelicht worden met betrekking tot volgende factoren: de motivatie, de schoolloopbaan, de attitude en SES en thuistaal van leerlingen in het bso. Op het niveau van de klas worden voornamelijk factoren meegenomen die gelinkt zijn aan de leerkracht en diens didactisch handelen. Meer concreet zal ingegaan worden op de vooropleiding en schoolloopbaan, de ervaring, het professioneel zelfverstaan en de professionalisering van leerkrachten PAV. Daarnaast zal ook het belang van hun pedagogisch-didactische vaardigheden en hun verwachtingen ten aanzien van de leerlingen uitgediept worden. Op het niveau van de school kan er met betrekking tot de inrichting van het vak PAV ook een keuze gemaakt worden die een invloed kan hebben op de resultaten van de leerlingen. De factoren die op dit niveau meegenomen worden, zijn: de aanwezigheid en kwaliteit van een vakgroepwerking, de aanwezigheid van leerlijnen en de manier waarop het vak PAV ingericht wordt (opgesplitst in vakken of geïntegreerd). Ten slotte wordt op dit niveau ook de leerlingencompositie binnen een school meegenomen. Op het laatste niveau, contextniveau wordt verwezen naar dat wat de overheid als curriculum naar voren schuift voor het vak PAV. Hierbij gaat het niet alleen om de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen, maar ook om de vertaling naar de leerplannen.

Het tweede model dat deel uitmaakt van het theoretisch kader is het **curriculummodel** van Goodlad (1979) (zie Tabel 2.1). Vanuit dit model wordt onderzocht hoe de doelen en de uitgangspunten van PAV - wat in het model *het ideale curriculum* genoemd wordt- zich verhouden tot de eindtermen en de leerplannen – wat het model benoemt als *het beschreven curriculum*. Het voorgeschreven curriculum wordt uiteraard geïmplementeerd in de praktijk door leerkrachten. Binnen het curriculummodel wordt dit *geïmplementeerde curriculum* nogmaals onderverdeeld. Enerzijds zijn er de percepties van leraren van het beschreven curriculum: *het waargenomen curriculum*. Deze percepties fungeren als een soort filter tussen het beschreven curriculum en datgene wat de leerkracht nastreeft in de klas. Zo komen we naadloos bij *het operationele curriculum* dat verwijst naar het onderwijs- en leerproces. Tot slot is er nog *het bereikte curriculum* waarvoor de resultaten van de peiling een indicatie zijn. Thys en van den akker (2009) geven aan dat er vaak aanzienlijke discrepanties zijn tussen de diverse vormen van curricula en dat er vaak de wens bestaat om de kloof tussen dromen, daden en resultaten te verkleinen. In dit onderzoek zal voornamelijk op zoek gegaan worden naar de mate waarin er een dergelijke kloof bestaat voor het vak PAV en wat aan de basis hiervan kan liggen.

Tabel 2.1

Curriculumtheorie van Goodlad (1979)

Bedoeld	Ideaal	Onderliggende rationale of visie op curriculum
	Formeel / beschreven	Intenties zoals beschreven in curriculumdocumenten
Geïmplementeerd	Waargenomen	Het curriculum zoals geïnterpreteerd door gebruikers
	Operationeel	Het onderwijs- / leerproces
Bereikt	Ervaren	Leerervaringen waargenomen door studenten
	Geleerd	Leeruitkomsten

Beide theoretische modellen worden samengebundeld tot één theoretisch kader van waaruit de resultaten op de peiling PAV verklaard kunnen worden. Onderstaand schema (Tabel 2.2) geeft concreet weer hoe de vijf onderzoeksvragen die eerder toegelicht werden, beantwoord zullen worden aan de hand van enerzijds de inzichten uit het curriculummodel van Goodlad (1979) en anderzijds de verschillende niveaus uit het dynamisch model van onderwijseffectiviteit van Creemers en Kryriakides (2008).

Tabel 2.2

Koppeling van de onderzoeksvragen aan het theoretisch kader

	Leerling- factoren	Klas- factoren	School- factoren	Context- factoren
OV 1	n.v.t	– Pedagogisch didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	– Ideaal curriculum – Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t	– Vooropleiding en schoolloopbaan – Ervaring – Professioneel zelfverstaan. – Professionalisering	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	n.v.t
OV 3	n.v.t	– Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum).	n.v.t	– Ideaal curriculum – Beschreven curriculum
OV 4	– Motivatie – Schoolloop baan – Attitude SES & thuis taal	– Pedagogisch- didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV – Leerlingencompo sitie	n.v.t

OV 5	- Motivatie - Schoolloop baan - Attitude - SES & thuistaal	- Verwachtingen leerkrachten	n.v.t	n.v.t
------	---	------------------------------	-------	-------

2.3 Leerlingfactoren

Uit de peiling PAV blijkt dat de variantie op schoolniveau (die heel beperkt is) vooral verklaard wordt door leerlingenkenmerken en slechts in beperkte mate door schoolkenmerken (Van Nijlen, Willem, Crynen, Engels, & Janssen, 2014). Leerlingfactoren zullen als zodanig niet opgenomen worden in de dataverzameling van dit onderzoek, aangezien deze factoren al onderzocht werden in het peilingsonderzoek. Ze worden wel indirect meegenomen in de bevraging van leerkrachten, onder meer door na te gaan op welke manier er gekeken wordt naar de leerlingpopulatie in bso. Als onderdeel van de literatuurstudie zullen deze leerlingenkenmerken hier wel aan bod komen. In dit hoofdstuk zal een schets gemaakt worden op basis van literatuur waarbij ingezoomd wordt op het leerlingenniveau. Er zal met andere woorden ingegaan worden op een aantal factoren op het niveau van de leerlingen die relevant zijn voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 5: *Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in bso?* Meer specifiek zal dit hoofdstuk betrekking hebben op het tweede deel van deze onderzoeksvraag: nl. de leerlingcompositie in het bso. Concreet gaan we in op een aantal typerende kenmerken bij leerlingen van deze onderwijsvorm zoals een heterogene samenstelling, lage motivatie, enzovoorts.

In de literatuur wordt op dit niveau verwezen naar drie categorieën van verklarende factoren die zowel uit sociologische als psychologische invalshoek komen. Een eerste categorie zijn de algemene leerlingfactoren waaronder bijvoorbeeld het talent en het doorzettingsvermogen van leerlingen vallen. Een tweede categorie wordt gevormd door leerlingfactoren die (quasi) onveranderlijk zijn, zoals SES, geslacht, afkomst en persoonlijkheidskenmerken. De laatste categorie bestaat uit factoren die net wel van veranderlijke aard zijn. We denken hierbij aan motivatie, denkstijlen, verwachtingen, ... (Creemers & Kyriakides, 2008).

In deze literatuurstudie zal verder ingegaan worden op de factoren motivatie en attitudes ten aanzien van de school, wat volgens de literatuur valt onder veranderlijke factoren op leerlingniveau. Anderzijds wordt er ook ingegaan op volgende onveranderlijke factoren: schoolloopbaan, SES en thuistaal, aangezien deze al onderzocht werden bij de peiling PAV (Van Nijlen et al., 2014).

2.3.1 Motivatie

In de peiling PAV (Van Nijlen et al., 2014) worden vijf vormen van motivatie onderscheiden: amotivatie, externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie. Indien men een hoge mate van amotivatie vertoont, ziet men het verband niet tussen acties en de uitkomst ervan: men weet niet waarom men een bepaald gedrag zou vertonen; men ziet er de zin niet van in. Externe regulatie betekent dat men een bepaald gedrag stelt omdat anderen dit verwachten. Bij geïntrojecteerde regulatie heeft een internalisatie plaats gevonden: men doet iets omdat men zich slecht, schuldig of beschaamd zou voelen indien men het niet zou doen. Men kan

ook zelf kiezen voor een bepaald gedrag. In dat geval spreekt men van geïdentificeerde regulatie. Tot slot kan men intrinsiek gemotiveerd zijn waarbij leerlingen het gedrag zelf als plezierig ervaren.

In de peiling PAV (Van Nijlen et al., 2014) werd de motivatie bij leerlingen gemeten door hun motivatie voor drie schoolse activiteiten na te gaan. Concreet werd bevraagd waarom leerlingen naar de leerkracht luisteren, waarom ze voor school werken en waarom ze naar school gaan. Uit deze bevraging blijkt dat eerder een beperkt aandeel intrinsiek gemotiveerd is. Zo geeft slechts een derde van de leerlingen aan dat ze naar de leerkrachten luisteren en naar school gaan omdat ze het leuk vinden. Een vijfde van de leerlingen werkt voor school omdat ze het leuk vinden. Een kleiner deel van de leerlingen valt onder de groep van geïntrojecteerde regulatie: een vijfde van de leerlingen luistert naar de leerkracht uit schuldgevoel. Een groter aandeel wordt eerder extern gemotiveerd: de helft van de leerlingen gaat naar school omdat anderen verwachten dat ze dit doen. Bij een beperktere groep is er sprake van amotivatie: één op zeven van de bevraagde leerlingen weet niet waarom ze naar school gaan of voor school werken. Iets minder dan een vierde van de bevraagden weet niet waarom ze naar de leerkracht luisteren. Uit de peiling blijkt ook dat leerlingen die meer amotivatie vertonen het beduidend minder goed doen voor vaardigheden zoals lezen, rekenen en informatieverwerking- en verwerking. Een vrij groot deel van de leerlingen geeft aan dat hun gedrag voortvloeit uit hun eigen keuze: driekwart gaat bijvoorbeeld naar school omdat ze er zelf voor kiezen.

Een mogelijke verklaring voor het beperkte aandeel van leerlingen dat intrinsiek gemotiveerd is, kunnen we vinden in de typering van deze onderwijsvorm. Uit een onderzoek van Spruyt (2014) blijkt dat leerlingen uit het bso een sterker gevoel van demotie ervaren dan leerlingen uit het aso. Demotie verwijst hierbij naar de overtuiging dat men niet moet hopen op een goede job en bijbehorende rooskleurige toekomst. Onderzoek toont aan dat gevoelens van demotie de neiging hebben om werkelijkheid te worden omdat ze leiden naar gedragingen die gepaard gaan met mindere studiebetrokkenheid en zelfs schools wangedrag (Spruyt, 2014). Met andere woorden: een sterker gevoel van demotie zou in het bso kunnen verklaren waarom eerder een beperkt aandeel van de leerlingen in het bso intrinsiek gemotiveerd is.

Een andere mogelijke verklaring voor de beperkte motivatie vinden we bij Van Praag, Stevens en Van Houtte (2013). Zij wijzen op het feit dat een leerlingengroep in het bso gekenmerkt wordt door diverse onderwijstrajecten, hetgeen het lesgeven bemoeilijkt. Het gevolg is dat leerlingen vaker het gevoel krijgen dat de leerstof niet aansluit bij hun behoeften, waardoor hun motivatie aanzienlijk afneemt. Dit wordt concreet geïllustreerd in het onderstaande citaat waarbij een leerling in het kader van hun onderzoek (2013) bevraagd werd:

Ik wist eigenlijk alles van PAV. Bij PAV, zij krijgen opdrachten van 2 uur en na 5 minuten zat ik met krijtjes te spelen. Omdat ik het al gedaan had, allemaal in aso. (...) Ge zag dat van 'ik verveel mij hier'.

Vanuit bovenstaand citaat kan naadloos overgegaan worden naar een volgend achtergrondkenmerk van leerlingen, namelijk de schoolloopbaan.

2.3.2 Schoolloopbaan

Bij de peiling (Van Nijlen et al., 2014) werden de ouders bevraagd over de schoolloopbaan van hun kind. Uit deze gegevens blijkt dat de leerlingen uit de 3de graad bso onderling sterk verschillen als het gaat over het al gevolgde onderwijstraject. In Tabel 2.3 (Van Nijlen et al., 2014) wordt het onderscheid gemaakt tussen zes types van schoolloopbanen. De typering wordt onderverdeeld in drie delen waarbij het eerste deel staat voor de onderwijsvorm waarin de leerlingen startten bij aanvang van het secundair onderwijs. Het tweede deel verwijst naar de onderwijsvorm waarin men het getuigschrift van de 1ste graad behaalde. Het laatste deel geeft weer in welke onderwijsvorm het

getuigschrift van de 2de graad behaald werd. Het laatste type, de atypische schoolloopbanen, zijn de leerlingen die uit een andere onderwijsvorm (buitengewoon onderwijs) komen of eerder in een buitenlands onderwijssysteem les gevolgd hebben. Tot dit type werden ook deze leerlingen toegewezen van wie men onvoldoende gegevens had om de volledige schoolloopbaan in kaart te brengen.

Tabel 2.3

Beschrijvende gegevens van de oudervragenlijst in het peilingsonderzoek

PAV: schoolloopbaantypes (Van Nijlen et al., 2014)

Schoolloopbaantype	Aantal	%
1. 1B – B-stroom - bso	1230	38.19
2. 1A – B-stroom - bso	647	20.09
3. 1A/B – A-stroom - bso	798	24.77
4. 1A/B – A-stroom – tso/kso	368	11.43
5. 1A/B – A-stroom – aso	45	1.40
6. atypisch	133	4.13

In de bovenstaande cijfers wordt het watervalstelsel duidelijk zichtbaar: veel leerlingen starten hun schoolloopbaan in de A-stroom maar na één of meer mislukkingen eindigen deze leerlingen vaak in de B-stroom. Bijgevolg verkrijgt men in de 3de graad een groep waarbij de voorkennis van de leerlingen onderling sterk kan verschillen. Leerlingen die omwille van hun voorgeschiedenis in de A-stroom al sterk vertrouwd zijn met algemene theoretische vakken ervaren deze vakken vaak als te gemakkelijk. Voor hen is het een herhaling van eerder geziene lessen (Van Praag et al., 2015). Deze discrepantie in kennis en vaardigheden tussen de leerlingen resulteert vaak in frustraties waardoor deze leerlingen vaker geneigd zijn om deviant of storend gedrag te vertonen (Van Praag et al., 2015).

De diverse schoolloopbanen zorgen er niet alleen voor dat men in de 3de graad een heel divers publiek heeft op vlak van het gevolgde onderwijstraject en bijgevolg ook op vlak van voorkennis, maar het zorgt er ook voor dat er meer variatie is in leeftijd. Uit Tabel 2.4 (Van Nijlen et al., 2014) blijkt dat veel van de leerlingen in de 3de graad bso al één of meerdere keren bleven zitten tijdens hun schoolcarrière. De leerlingen die hun hele schoolloopbaan in de B-stroom hebben afgelegd, bleven vaker zitten in het lager onderwijs. Deze leerlingen blijven tijdens het secundair onderwijs het minst vaak zitten. Leerlingen die uit het tso of kso komen, bleven het minst vaak zitten in het lager onderwijs. Dit schoolloopbaantype telt dan weer wel veel zittenblijvers in het secundair onderwijs.

Tabel 2.4

Beschrijvende gegevens van de oudervragenlijst in het peilingsonderzoek PAV: zittenblijven en van school veranderen volgens schoolloopbaantype (Van Nijlen et al., 2014)

Schoolloopbaantype	Blijven zitten in het lager onderwijs	Blijven zitten in het secundair onderwijs	Van school veranderd in het secundair onderwijs
1. 1B – BVL - bso	52.12%	17.28%	34.37%
2. 1A – BVL - bso	31.97%	31.56%	54.08%
3. 1A/B – 2A - bso	25.88%	31.28%	55.74%
4. 1A/B – 2A – tso/kso	15.46%	45.87%	68.54%
5. 1A/B – 2A – aso	40.54%	48.65%	62.16%
6. atypisch	28.30%	30.77%	50.48%

Er kan dus besloten worden dat de leerlingengroepen uit het bso gekenmerkt worden door een heterogene samenstelling op vlak van voorkennis en op vlak van leeftijd. Deze heterogene

samenstelling is eigenlijk het tegengestelde effect van wat beleidsmakers in eerste instantie trachtten te beogen, namelijk leerlingen met gelijkaardige interesses en capaciteiten samen zetten in eenzelfde klas (per onderwijsvorm) om zo de lessen voor alle actoren vlotter te laten verlopen. Het watervalstelsel zorgt er uiteindelijk voor dat er in de beroepsrichtingen veel meer verschillen zijn tussen leerlingen in de schoolloopbanen die ze afgelegd hebben in vergelijking met academische richtingen (Van Praag et al., 2015).

2.3.3 Attitude ten opzichte van de school

De structuur van het Vlaamse onderwijssysteem, die tot meer heterogene groepen in het bso leidt, kan een factor zijn die bijdraagt tot de minder studiegeoriënteerde cultuur in de beroepsrichtingen (Van Praag et al., 2015). Bij de peiling voor PAV (Van Nijlen et al., 2014) werden de leerlingen ook bevraagd over hun attitude tegenover de school. Meer specifiek werd hun attitude ten aanzien van de school gemeten aan de hand van enkele stellingen. Daaruit blijkt dat twee derde van de leerlingen die deelnamen aan de peiling vindt dat de school hen dingen leert die nuttig zijn in een job. Meer dan twee op vijf leerlingen is het eens met de stelling dat de school hen helpt om vertrouwen te hebben om beslissingen te nemen. Toch vindt ook een vierde van de leerlingen dat de school hen te weinig voorbereidt op het leven als volwassene. Ongeveer één op acht leerlingen geeft aan dat ze de school tijdverspilling vinden. Dit bevestigt de bevinding van Van Praag et al. (2015), namelijk dat leerlingen uit minder gewaardeerde richtingen hogere futiliteitsgevoelens hebben (zie ook Spruyt, Van Droogenbroeck & Kavadias, 2015). Of nog anders gezegd: leerlingen in technisch onderwijs en beroepsonderwijs ervaren het onderwijssysteem als een belemmering met weinig toekomstperspectief, wat leidt tot gevoelens van zinloosheid en frustratie. Volgens Van Houtte en Stevens (2010) heeft deze futiliteitscultuur niet alleen een impact op de studiecultuur en de studiebetrokkenheid, maar ook op de studieresultaten van de leerlingen.

Een mogelijke verklaring voor deze futiliteitsgevoelens vinden we volgens Van Praag et al. (2015) net terug in de heterogene groepering van leerlingen. De leerlingen hebben onderling heel uiteenlopende verwachtingen over de moeilijkheidsgraad en het tempo waarop leerinhouden aangeboden worden. Voor sommigen gaat het te traag en is er te veel herhaling, voor anderen gaat het dan weer veel te snel en is het te moeilijk waardoor leerlingen sneller deviant gedrag gaan vertonen en een negatieve houding ten aanzien van de school gaan ontwikkelen. Het wangedrag of rebellie tegen de school is in aansluiting met de *general strain theory* van Agnew (2001) het resultaat van een gevoel van statusverlies. Het lijkt moeilijk haalbaar voor leerlingen uit het bso om te streven naar maatschappelijk aanzien, aangezien deze onderwijsvorm vanuit maatschappelijk oogpunt minder gewaardeerd wordt. Dit gevoel van statusverlies wil men ontvluchten wat resulteert in frustratie. Deze frustraties leiden op hun beurt tot wangedrag. Concreet kan zich dit onder meer vertalen in spijbelgedrag.

Ander onderzoek (Van Houtte & Van Praag, 2014) leert ons dat de studiebetrokkenheid van beroepsleerlingen kan verschillen naargelang van het type school. In een multilaterale school, waarbij zowel studierichtingen in aso, tso als in bso aangeboden worden, zullen de beroepsleerlingen een wat lagere studiebetrokkenheid hebben dan in categoriale scholen (waarbij enkel aso of tso/bso aangeboden wordt). Het is wel zo dat de studenten uit aso- en bso-richtingen in multilaterale scholen zelfden of nooit lessen samen hebben. Soms zitten ze zelfs in volledig aparte gebouwen. Daarom kan er verwacht worden voor leerlingen uit de 'lagere' richtingen dat deze multilaterale school een meer stigmatiserende ervaring is dan in aparte scholen zitten. Voor de leerlingen uit de aso-richtingen maakt het overigens geen verschil of ze in een categoriale of multilaterale school zitten.

Het samenbrengen van verschillende onderwijsvormen vergroot ook het stigma ten aanzien van leerlingen die een beroepsgerichte studierichting volgen (Van Houtte & Van Praag, 2014; Van Houtte, Demanet & Stevens, 2012). Het zelfbeeld van de leerlingen die een aso-richting volgen, wordt beter als ze samen met leerlingen uit bso-richtingen op school zitten (Van Houtte et al., 2012). Onderzoek van Richer (1976) toont aan dat leerlingen in verschillende studierichtingen de andere groep als referentiegroep nemen. Voor de leerlingen van 'lagere' studierichtingen vertaalt zich dit in gevoelens van deprivatie, lagere verwachtingen over hun prestaties en minderwaardigheidsgevoelens (Richer, 1976). Een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van deze gevoelens voor de leerlingen van de lagere studierichtingen, is de zichtbaarheid van de referentiegroep. Daardoor kunnen we verwachten dat de gevoelens van deprivatie hoger zijn in een multilaterale school, gezien de bso-leerlingen daar veel meer in contact komen met de leerlingen uit de aso-richtingen (Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller & Baumert, 2006). Bij de bevraging van de peilingen werd dit onderscheid niet nagegaan. In het huidige onderzoek zou dit kunnen opgenomen worden bij de casestudy (hoofdstuk 4).

Nog interessanter in het licht van dit onderzoek is niet alleen de houding ten aanzien van de school, maar nog specifiek: de houding ten aanzien van het vak PAV. Bij de peiling (Van Nijlen et al., 2014) werd hier niet expliciet naar gepeild, maar er werd wel navraag gedaan rond de houding ten aanzien van praktijkvakken. Hieruit blijkt dat de praktijkvakken beter in de smaak vielen dan algemene vakken, zoals PAV, wiskunde of Nederlands. Ruim twee derde van de leerlingen vond praktijkvakken leuker, 55% vond ze interessanter en 43% gaf aan zich ook meer in te zetten voor praktijkvakken dan voor algemene vakken. In het onderzoek zal in de casestudy (hoofdstuk 4) explicieter ingegaan worden op de houding van leerlingen ten aanzien van het vak PAV.

2.3.4 SES en thuistaal

Volgens Van Praag et al. (2015) blijkt dat leerlingen met een lagere SES vaker kiezen voor meer praktijkgerichte studierichtingen. De groep leerlingen in het bso wordt aldus gekenmerkt door een groot aandeel van leerlingen met een lage SES. In aansluiting met eerder onderzoek van Van Praag et al. (2013) wordt dit verklaard door de specifieke structuur van het Vlaamse onderwijssysteem, of met andere woorden: het watervalstelsel. Een ongelijke spreiding van leerlingen met een verschillende etnische en socio-economische achtergrond over de verschillende onderwijsvormen leidt tot een erg specifieke etnische en socio-economische compositie per onderwijsvorm en per klas met als gevolg dat het bso veel leerlingen heeft met een lagere SES. In het peilingonderzoek werd de variabele SES samengesteld op basis van het diploma, beroep en inkomen van de ouders gemeten. Er blijkt weinig relatie te zijn tussen SES en de toetsprestaties van de leerlingen (Van Nijlen et al., 2014).

In het peilingsonderzoek aan PAV (Van Nijlen et al., 2014) werd ook thuistaal opgenomen als een factor die samenhangt met verschillen in prestaties op de peilingstoets. Deze variabele werd onderverdeeld in drie categorieën: Nederlands (1), Nederlands in combinatie met een andere taal (2) en enkel een andere taal (3). Uit de analyses blijkt thuistaal een sterke relatie te hebben met de toetsprestaties van de leerlingen. Leerlingen die thuis Nederlands in combinatie met een andere taal spreken, doen het voor zowel lezen, luisteren, rekenen als informatieverwerving en –verwerking, minder goed dan Nederlandstalige leerlingen. Leerlingen die thuis enkel een andere taal spreken doen het minder goed voor lezen, luisteren en informatieverwerving- en verwerking (Van Nijlen et al., 2014). Omwille van de grotere vertegenwoordiging van anderstaligen in het bso, kunnen we stellen dat thuistaal in deze onderwijsvorm des te meer een rol kan spelen in de uiteindelijke prestaties van de leerlingen (Opdenakker & Hermans, 2006).

Om de interactie tussen beide variabelen (SES en thuistaal) na te gaan werden er negen categorieën opgesteld waarbij elke categorie van thuistaal gecombineerd werd met elke categorie van SES. De variabele thuistaal werd ondergebracht in drie categorieën: Nederlands (1), Nederlands in combinatie met een andere taal (2) en enkel een andere taal (3). Voor de variabele SES werden drie categorieën aangemaakt: lage, gemiddelde of hoge SES. Na combinatie met elke categorie blijkt dat voor lezen, luisteren en informatieverwerking en –verwerving de samenhang met thuistaal niet beïnvloed wordt door SES. Leerlingen die thuis een andere taal spreken, al dan niet in combinatie met Nederlands, doen het ongeacht hun SES minder goed dan leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. Voor rekenen ligt het anders: een gunstige sociaal-economische status (SES) werkt wel compenserend: leerlingen met een andere thuistaal en met een hoge SES presteren even goed als Nederlandstalige leerlingen. Leerlingen met een ongunstige sociaal economische status én een andere thuistaal, al dan niet in combinatie met het Nederlands scoren voor rekenen significant lager.

2.3.5 Leerproblemen en beperkingen

Uit de peilingen (Van Nijlen et al., 2014) blijkt dat bijna een derde van de bevroagde leerlingen te kampen heeft met één of meerdere (leer-)problemen of beperkingen. Het meest voorkomende leerprobleem is dyslexie (14%), gevolgd door AD(H)D (8%); 5% van de leerlingen heeft dyscalculie en 2% een stoornis in het autismespectrum. 3% van de leerlingen kampt ook met emotionele of gedragsproblemen. Daarnaast heeft zo'n 3% te maken met een leerprobleem of beperking die niet in de vragenlijst was opgenomen. Andere problemen of handicaps kwamen 1% of minder van de gevallen aan bod (langdurige ziekte, verstandelijke beperking, lichamelijke beperking enzovoort).

Als we de invloed van deze leerproblemen op hun resultaten op de peilingen bekijken, dan zien we dat leerlingen met dyslexie het een beetje beter doen voor luisteren dan leerlingen zonder leerproblemen. Leerlingen met dyscalculie doen het minder goed voor rekenen en IVV. Leerlingen met een ander leerprobleem en/of beperking doen het minder goed voor lezen ((Van Nijlen et al., 2014).

Aangezien een derde toch een aanzienlijk percentage van de leerlingen is, willen we in dit onderzoek dan ook dieper ingaan op de wijze waarop de leerkracht en de school hiermee omgaan. We willen dit zowel op klas- als schoolniveau onderzoeken in de casestudy (hoofdstuk 4). Op klasniveau focussen we voornamelijk op de differentiatie van de leerkracht. Het leerlingenpubliek in het bso is gekenmerkt door een sterke heterogeniteit, we willen dan ook nagaan hoe de leerkrachten hiermee omgaan in de dagelijkse klaspraktijk. In het eindrapport van het peilingsonderzoek werden hier geen significante resultaten over teruggevonden (Van Nijlen et al., 2014). We nemen dit echter op in de secundaire analyses. Op schoolniveau kijken we naar het zorgbeleid van de school.

2.3.6 Besluit

Wat betreft de leerlingenfactors kan er besloten worden dat de leerlingencompositie binnen het vak PAV gekenmerkt wordt door heel wat diversiteit. Een diversiteit die voornamelijk voortvloeit uit een belangrijk kenmerk van het Vlaamse onderwijssysteem: het watervaleffect. Dit zorgt ervoor dat er in de 3de graad van het bso leerlingen samen gegroepeerd worden die onderling sterk verschillen op vlak van schoolloopbaan en bijgevolg ook sterke verschillen tonen op vlak van voorkennis. Een tweede effect van het Vlaamse onderwijssysteem is dat leerlingen met een andere thuistaal of met een lage sociaal-economische status (SES) sneller doorstromen in de minder gewaardeerde onderwijsvormen. Dit betekent dat de leerlingengroepen in het bso ook gekenmerkt worden door een grotere proportie leerlingen met een andere thuistaal en/of met een lagere SES-achtergrond.

Al deze factoren samen zorgen ervoor dat leerkrachten in het bso voor een grote uitdaging staan op vlak van gedifferentieerd lesgeven. Het bemoeilijkt met andere woorden het lesgeven, waardoor het ook moeilijker wordt om de eindtermen te behalen (Van Praag et al., 2015). In dit onderzoek zal hierop verder ingegaan worden met onderzoeksvraag 5: *Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in bso?*

2.4 Klas- en leraarfactoren

Op het klasniveau is de leerkracht de belangrijkste actor. De leerkracht vertaalt immers de eindtermen en de leerplannen naar de concrete klaspraktijk. Met andere woorden: de leerkracht speelt een belangrijke rol bij het *geïmplementeerde curriculum*. Volgens het model van Goodlad (1979) kan het geïmplementeerde curriculum onderverdeeld worden in enerzijds het *waargenomen curriculum* en anderzijds het *operationele curriculum*. Het waargenomen curriculum verwijst naar de percepties van leraren van het *beschreven curriculum*. Deze percepties fungeren als een soort filter tussen het beschreven curriculum en datgene wat de leerkracht nastreeft in de klas. In dit onderzoek wordt gepeild naar de percepties die de leerkrachten hebben ten aanzien van de eindtermen PAV. Meer specifiek refereert onderzoeksvraag 3 aan dit *waargenomen curriculum*: *Wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van het beschreven PAV-curriculum?*

Het *operationele curriculum* verwijst naar het concrete onderwijs- en leerproces, naar dat wat effectief plaatsvindt in het klasgebeuren. Uit de literatuur blijkt dat leerkrachten kunnen verschillen in hun mate van effectiviteit (Rivkin et al., 2005). De onderwijskwaliteit hangt dus in grote mate af van de leraar (Hanushek, 2010). Nye, Konstantopoulos en Hedges (2014) tonen aan dat het effect van leerkrachten beduidend sterker is in lage SES-scholen. Leerlingen uit lagere SES-families zijn vaker terug te vinden in de maatschappelijk minder gewaardeerde onderwijsvormen dan de leerlingen uit hogere SES-families (Jencks, 1972; Marjoribanks, 2002; Van Praag et al., 2013). De groep leerlingen in het bso wordt gekenmerkt door een groot aandeel van leerlingen met een lage SES. De leerkrachten in het bso kunnen voor leerlingen dus zeker een verschil maken.

In het model van Creemers en Kyriakides (2008) worden op het niveau van de klas acht factoren mee in rekening genomen die de lesgevende rol van de leerkracht beschrijven: oriëntatie, structureren, vragen stellen, stimuleren van probleemoplossende vaardigheden, toepassen, de rol van de leerkracht in het ontwikkelen van de klas als leeromgeving, *time management* en evalueren. Bepaalde andere factoren, die ook een indirecte impact op de prestaties van leerlingen kunnen hebben, worden in het model van Creemers en Kyriakides niet in rekening genomen. Bijvoorbeeld: kennis van het onderwerp, pedagogische kennis, verwachtingen van de leerkrachten, ... Het model kiest ervoor om enkel deze factoren in rekening te nemen die een directe impact hebben op de leerlingresultaten. Ook de achtergrondkarakteristieken van de leerkracht (geslacht, leeftijd, opleiding, waarden en motivatie) kunnen verschillen in leerkrachtgedrag in de klas verklaren. Toch worden ook deze niet opgenomen in het model omdat het model zich concentreert op de activiteiten die leerkrachten uitvoeren om leren te initiëren, aan te moedigen en te evalueren (Creemers & Kyriakides, 2008).

In wat volgt zullen verschillende factoren van het klasniveau besproken worden die relevant zijn binnen dit onderzoek. Al deze factoren hebben dus betrekking op één of meer onderzoeksvragen. Eerst zullen enkele factoren toegelicht worden die relevant zijn voor onderzoeksvraag 2: *Wat is het profiel van de leerkracht PAV in het bso?* Meer specifiek wordt ingegaan op volgende zaken: de vooropleiding en de schoolloopbaan van de leerkracht, de ervaring, het professioneel zelfverstaan en

de professionalisering van de leerkracht. Daarnaast worden ook de pedagogisch-didactische vaardigheden van de leerkracht binnen het vak PAV bestudeerd in de literatuur. Dit in aansluiting met onderzoeksvraag 1 en onderzoeksvraag 4. Onderzoeksvraag 4 gaat na *wat de concrete klaspraktijken zijn in het bso en welke leermiddelen leerkrachten gebruiken om het beschreven curriculum te implementeren*. Onderzoeksvraag 1 gaat nog een stap verder en gaat onder meer na *in welke mate de klaspraktijken PAV in overeenstemming zijn met het beschreven curriculum*. Tot slot zal ook nog ingegaan worden op de impact van de verwachtingen die leerkrachten hebben ten aanzien van de leerlingen. Dit sluit aan bij onderzoeksvraag 5: *Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen) tot de leerlingcompositie in bso?*

2.4.1 Vooropleiding en loopbaan van leerkrachten

De bekwaamheidsbewijzen in het gewoon secundair onderwijs zijn geregeld in het besluit van de Vlaamse Regering van 14 juni 1989 betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de salarisschalen, het prestatiestelsel en de bezoldigingsregeling in het secundair onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, 1989).

Omdat de vakkennis PAV opgebouwd is uit de vakken Nederlands, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde en biologie kan er vanuit diverse richtingen gekozen worden om het vak PAV te geven. Dit is ook terug te vinden in de voldoende geachte bekwaamheidsbewijzen voor leraren PAV.

Een hele waaier van bachelors en masters hebben een 'voldoende bevoegdheid' om PAV te geven. Sommige van deze bachelors en masters volgden in hun (geïntegreerde of specifieke) lerarenopleiding een opleidingsonderdeel waarin ze kennismaakten met PAV en/of de B-stroom en het bso. Andere PAV-leraren beginnen aan PAV zonder enige voorkennis (Cnudde et al., 2013). Ter illustratie: mensen uit 68 verschillende afstudeerrichtingen (waaronder bijvoorbeeld: beroepsregent(es) modetekenen of sierkunsten, diploma van 1ste prijs notenleer, masters in de lichamelijke opvoeding enzovoort) komen in aanmerking om het vak PAV in de 3de graad beroepsonderwijs te geven. Ter vergelijking: voor het vak lichamelijke opvoeding zijn er 25 verschillende afstudeerrichtingen die een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs hebben. Voor het vak aardrijkskunde zijn er 36 verschillende afstudeerrichtingen en voor het vak wiskunde 26.

De grote verscheidenheid aan personen die het vak PAV mogen doceren, wordt ook weerspiegeld in de realiteit. Uit de peilingsresultaten (Van Nijlen et al., 2014) bleek dat van de leerkrachten van wie de klassen deelnamen aan de peilingsproeven ruim de helft (53%) een diploma regent of bachelor secundair onderwijs heeft. Slechts 22% hiervan heeft een specifiek diploma voor de richting PAV. Een derde van de leerkrachten heeft een diploma van licentiaat of master. Zowel bij de bachelors als bij de masters zijn talen en/of geschiedenis de meest voorkomende vooropleidingen van leerkrachten. 12% van de bevraagde leerkrachten heeft een 'ander' diploma (Van Nijlen et al., 2014). Slechts een kleine minderheid van de huidige PAV-leerkrachten heeft het diploma bachelor PAV. Lerarenopleidingen leveren slechts een beperkt aantal leraren PAV af (Janssens et al., 2012). Nochtans zit 25% van de leerlingen secundair onderwijs in het bso en krijgen zij gemiddeld 4 à 5 lesuren per week PAV (Janssens et al., 2012; Van Nijlen et al., 2014).

De schoolloopbaan van leerkrachten verwijst niet alleen naar de vooropleiding die ze genoten bij de studies in het hoger onderwijs, maar ook naar de gevolgde onderwijsvorm die ze zelf gevolgd hebben in het secundair onderwijs. De instroom in lerarenopleidingen is gewijzigd: er is een dalende interesse van jongeren uit het aso voor de lerarenopleidingen. Daarnaast is er ook een daling van het aantal licentiaten die effectief doorstromen naar het lerarenberoep (Huyge, Siongers, Vangoidsenhoven, Elchardus, Kavadias, & Glorieux, 2009). Uit de cijfers van de Databank Hoger Onderwijs blijkt dat de instroom van leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs in de

geïntegreerde lerarenopleidingen de laatste vier academiejaren nog verder is gedaald. Door deze tendens wordt gevreesd dat een 'zwakke' instroom zou leiden tot een daling van het aantal studenten die de opleiding tot leraar tot een goed einde brengen en op lange termijn ook tot een daling van de kwaliteit van leraren zal leiden. De slaagpercentages voor studenten met een voortraject in het beroepsonderwijs liggen beduidend lager (Commissariaat van de Vlaamse Regering bij de Hogescholen, 2007).

2.4.2 Ervaring

Het onderzoek van Nye et al. (2004) bevestigt eerder onderzoek dat stelt dat leerkracht-effecten een feit zijn. Er zijn dus wel degelijk verschillen tussen leerkrachten als het gaat over de mogelijkheden om leerwinst te bereiken. Toch lijkt het nog niet duidelijk te zijn welke kenmerken van leerkrachten ervoor zorgen dat ze als meer effectieve leerkrachten beschouwd kunnen worden. Ervaring zou er één van kunnen zijn. Sommige studies bevestigen namelijk dat de ervaring van de leerkracht een positief effect heeft op de scores van de leerlingen (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2006; Goldhaber & Brewer, 1997).

Hattie (2003) stelt echter dat er een belangrijk verschil is tussen enerzijds ervaren leerkrachten en anderzijds wat Hattie experts noemt, namelijk leerkrachten die bekwaam zijn in hun vak, ongeacht het aantal jaren ervaring dat ze hebben. In veel studies worden leerkrachten met weinig ervaring tegenover experts geplaatst. Hoewel een ervaren leerkracht niet automatisch hetzelfde is als een expert (Hattie, 2003). Met andere woorden: hoeveel ervaring een leerkracht heeft hangt niet noodzakelijk samen met zijn expertise in het leraar zijn. Jongere leerkrachten met minder ervaring kunnen dus betere leerkrachten zijn dan leerkrachten die al meerdere jaren in het werkveld staan.

Uit de resultaten van de peilingsproeven (Van Nijlen et al., 2014) zijn geen duidelijke conclusies te trekken over de ervaring van de leerkrachten en de invloed hiervan op de prestaties van de leerlingen. Enkel voor rekenen is er een effect van het profiel van de leerkracht: namelijk dat leerlingen van leerkrachten die meer ervaring hebben in het onderwijs in het algemeen en als leerkracht PAV in het bijzonder het minder goed doen dan de leerlingen van leerkrachten met minder ervaring. Dit effect is echter zeer klein en is ook te verklaren door wat Hattie (2003) stelt, namelijk dat leerkrachten met meer ervaring niet noodzakelijk betere leerkrachten zijn.

2.4.3 Professioneel zelfverstaan

Beijaard, Meijer & Verloop (2000) definiëren de identiteit van een individu als wie of wat iemand is. Dit drukt zich uit in de verschillende meningen die mensen aan zichzelf toekennen of die anderen aan hen toeschrijven. De professionele identiteit van leerkrachten wordt ontleend aan de wijze waarop leerkrachten zichzelf zien als expert in hun vak, maar ook als didactisch en pedagogisch expert. Kelchtermans (1994) ontleedde de professionele identiteit van leerkrachten door middel van een onderzoek aan de hand van biografische loopbaanverhalen. Kelchtermans spreekt over het professioneel zelfverstaan van leerkrachten, wat zoveel inhoudt als 'de wijze waarop leerkrachten zichzelf zien als leerkracht'. Het professioneel zelfverstaan verwijst naar het geheel van opvattingen en representaties die een leerkracht over zichzelf heeft. Op basis van zijn onderzoek worden vijf componenten of dimensies naar voren geschoven die het professioneel zelfverstaan mee bepalen.

Een eerste dimensie is de descriptieve dimensie, ofwel het **zelfbeeld** van de leerkracht. Het zelfbeeld is de manier waarop leerkrachten zichzelf typeren als leerkracht. Het is het antwoord om de vraag 'Wie ben ik als leerkracht?'. Dit beeld is gebaseerd op zelfperceptie, maar het wordt grotendeels ook beïnvloed door het beeld dat anderen van hen hebben. Contacten met leerlingen, ouders, collega's, directie, vormen mee het beeld dat de leerkracht van zichzelf heeft.

De tweede component is het **zelfwaardegevoel** van de leerkracht. Het verwijst naar hoe goed de leerkracht zichzelf vindt als leerkracht. In hoeverre apprecieert de leerkracht zijn persoonlijke werkprestaties? Het verwijst dus naar de waardering van de leerkracht over zijn eigen professioneel handelen. Aangezien dit een oordeel inhoudt, wordt dit ook de evaluatieve dimensie genoemd.

Een leerkracht heeft ook altijd een bepaalde voorstelling van wat zijn beroep precies inhoudt. Dat zit vevat in de **taakopvatting**. De taakopvatting verwijst naar de ideeën die een leerkracht heeft over welke taken en plichten volbracht moeten worden om zijn/haar job goed te doen. Het gaat dus over de vraag: 'Wat moet ik doen om een goede leerkracht te zijn?' (Kelchtermans, 2009). Aangezien dit antwoord steeds een norm bevat, is dit de normatieve dimensie van het professioneel zelfverstaan.

Kelchtermans beschrijft **beroepsmotivatie** als de drijfveren van de leerkracht en dus als de conatieve dimensie van het professioneel zelfverstaan. Het zijn de motieven van de leraar als persoon om te kiezen voor het lerarenberoep en er dan ook werkzaam te blijven (Kelchtermans, 1994, 2012).

De vijfde en laatste component die deel uitmaakt van het professioneel zelfverstaan is het **toekomstperspectief** dat een leerkracht heeft. Dit wordt gevormd door de persoonlijke verwachtingen die de leerkracht heeft in verband met de toekomstige ontwikkeling van de beroepssituatie. Het is het antwoord op de vraag hoe de leraar zelf aankijkt tegen de beroepsjaren die nog volgen en hoe ze zich hierbij voelen. Dat beeld kan beïnvloed worden door angst voor toekomstige moeilijkheden (Kelchtermans, 1994).

In dit onderzoek zal voornamelijk gekeken worden naar het professioneel zelfverstaan van leraren PAV. In de praktijk blijkt dat het geen evidentie is voor leerkrachten PAV om het vak PAV ook daadwerkelijk als hun onderwijsvak te beschouwen. Schooldirecteuren maken de keuze voor het invullen van een PAV-vacature vaak uit pragmatische overwegingen, bijvoorbeeld omdat de vacature dringend ingevuld moet worden. De (startende) leraar in kwestie aanvaardt de opdracht om een volledige lesopdracht te krijgen. Het gevolg hiervan is dat PAV vaak gepercipieerd wordt als een aanvullende opdracht voor deze leraar (Cnudde et al., 2013). De vraag is dan ook of deze leerkrachten die over een ander onderwijsdiploma dan PAV beschikken, een vergelijkbaar zelfbeeld, zelfwaardegevoel en taakopvatting hebben als leerkrachten die wel over een onderwijsdiploma PAV beschikken? Op langere termijn hebben de pragmatische overwegingen van directies ook tot gevolg dat er vaak wisselingen zijn van leraren PAV naar een lesopdracht binnen zijn specifieke vakdomein (Cnudde et al., 2013). Dit heeft met andere woorden een invloed op het toekomstperspectief van leerkrachten PAV, wat op zijn beurt ook een invloed kan uitoefenen op de beroepsmotivatie. Met betrekking tot het toekomstperspectief van leraren blijkt dat in de praktijk vele leerkrachten na een korte periode het lerarenberoep verlaten (OECD, 2005). De 'praktijkshock' en de kennismaking met de complexiteit van het lesgeven zorgt ervoor dat vele leerkrachten immers hun aanvankelijke motivatie verliezen voor het lerarenberoep (Brouwer & Korthagen, 2005). Uit het arbeidsmarktrapport van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2013) blijkt dat 22 procent van de leraren (zowel vastbenoemde, tijdelijk aangestelde personeelsleden en interimarissen) binnen een periode van vijf jaar na hun eerste indiensttreding niet meer terug te vinden is in het onderwijs.

2.4.4 Professionalisering

Hattie (2009) stelt dat er een positief effect is van de professionele ontwikkeling van leerkrachten op de uitkomsten van de leerlingen. Deze effecten zijn het grootst voor wetenschappen, schrijven, wiskunde en rekenen, onderwerpen die ook tijdens de lessen PAV aan bod komen. De effecten zijn

groter voor leerlingen die minder goed presteren, leerlingen in het buitengewoon onderwijs en getalenteerde leerlingen, dan voor de 'gemiddelde' leerling (Hattie, 2009).

Er zijn uiteraard ook een aantal voorwaarden verbonden aan de professionele ontwikkeling, vooraleer deze een effect heeft op de leerlinguitkomsten. Zo is bijvoorbeeld de aanmoediging van de schoolleider tot bijscholing een belangrijke factor, alsook het feit of (en in hoeverre) het huidige discours van de leerkrachten en hun opvattingen over leren worden uitgedaagd, of leerkrachten met elkaar kunnen discussiëren over het lesgeven, of ze voldoende betrokken worden bij het leerproces en dit proces over een langere tijdsperiode loopt en dergelijke (Hattie, 2009).

Uit de peilingen PAV (Van Nijlen et al., 2014) blijkt dat de leerlingen van leerkrachten die meer dan vier keer per jaar nascholing volgen het minder goed doen dan leerlingen van leerkrachten die nooit nascholing volgen. Het gaat in de peilingen echter om een zeer kleine groep van leerlingen, en daarnaast hebben we ook geen extra informatie over het onderwerp en de kwaliteit van de nascholingen waar de leerkrachten het in de vragenlijst over hebben (Van Nijlen et al., 2014). Daarnaast is een andere mogelijke verklaring dat deze leerkrachten extra vormingen volgen net omdat ze hulpmiddelen zoeken om hun leerlingen beter te ondersteunen.

In het kader van de tweede onderzoeksvraag zullen we in de casestudy en/of de survey nagaan in welke mate leerkrachten PAV werken aan hun professionalisering.

2.4.5 Pedagogisch-didactische vaardigheden

De pedagogisch-didactische vaardigheden van leerkrachten bieden inzicht op het *geïmplementeerde curriculum*. Volgens het curriculummodel van Goodlad (1979) wordt er binnen het *geïmplementeerde curriculum* een onderscheid gemaakt tussen het *waargenomen curriculum* en het *operationele curriculum*. Het waargenomen curriculum verwijst naar het curriculum zoals het geïnterpreteerd wordt door de leerkrachten. Het *operationele curriculum* verwijst naar het onderwijs- /leerproces. In wat volgt, worden de pedagogisch-didactische vaardigheden toegelicht die belangrijk zijn voor leerkrachten die les geven in het bso en meer specifiek in het vak PAV. Dit onderdeel zal een kader aanreiken om een blik te werpen op het operationele curriculum voor PAV vanuit het standpunt van de leerkracht en diens onderwijsleeractiviteiten. Vanuit dit kader kan een antwoord gezocht worden op zowel de eerste als de vierde alsook de vijfde onderzoeksvraag. De vierde onderzoeksvraag peilt immers naar de klaspraktijken van leerkrachten PAV: *Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?* Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag zijn de pedagogisch didactische vaardigheden voornamelijk relevant voor het tweede deel van de onderzoeksvraag: *In welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?* Tot slot zullen de pedagogisch didactische vaardigheden van leerkrachten meegenomen worden om te kijken *hoe de leerkracht PAV zich verhoudt (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in bso (= onderzoeksvraag 5).*

2.4.5.1 Krachtige leeromgeving

Leerkrachten zetten pedagogisch-didactische vaardigheden in om situaties en contexten te creëren die bij de leerlingen de vereiste leerprocessen en motivatie kunnen uitlokken en op gang houden om de beoogde leerresultaten te bereiken. De Corte, Verschaffel, Entwistle en Van Merriënboer (2003) omschrijven dit ook als het concept 'krachtige leeromgeving'. Het concept van de krachtige leeromgeving is gebaseerd op het constructivisme. Volgens deze theorie is leren een actief en constructief proces. Contexten die dit leren bevorderen zijn dan ook rijk aan hulpbronnen en de

leermaterialen maken sociale interactie mogelijk. Ze vormen daarenboven representaties voor toekomstige taak- en probleemsituaties (de Bruijn et al., 2005). In de krachtige leeromgeving is de verbintenis tussen zelfsturend leren en authentiek leren duidelijk aanwezig. In het beroepsonderwijs wordt er gewerkt aan de competenties van de lerenden die ze later in de beroepspraktijk zullen nodig hebben. Een krachtige leeromgeving zou getypeerd kunnen worden als een omgeving die de ontwikkeling van de persoonlijke bekwaamheid van de deelnemers stimuleert. In het bso ligt de nadruk hierbij voornamelijk op het beroepsmatig functioneren. Hier krijgt het accent op authentiek leren een duidelijke plaats. De verbintenis met zelfgestuurd leren moet vooral gezocht worden in de zelfsturing gericht op de persoonlijke ontwikkeling, en dan vooral in relatie tot ontwikkeling van een beroepsidentiteit (de Bruijn et al., 2005).

2.4.5.2 Krachtige leeromgevingen binnen PAV

Krachtige leeromgevingen zijn motiverend voor die groepen van jongeren die dreigen uit te vallen of al eerder hebben afgehaakt (Kuijpers et al. 2006). Daarnaast stellen Kannapel en Clements (2005) ook dat scholen die erin slagen een hoog percentage van leerlingen met een lage SES-achtergrond te combineren met hoge leerprestaties dit doen door leerlinggerichte leeromgevingen, met een uitdagend curriculum en levensechte leertaken. De sterke heterogeniteit van leerlingen in het bso en de hoge graad aan maatschappelijk kwetsbare jongeren maken het nog meer dan in andere onderwijsvormen noodzakelijk dat de leeromgeving afgestemd wordt op de behoeften en talenten van de leerlingen (Velov, 2014).

Het vak PAV is bij uitstek geschikt om een leeromgeving te creëren die aan die kenmerken voldoet (Cnudde et al., 2013; Placklé & Engels, 2014). De uitdaging ligt er in om de kenmerken van een krachtige leeromgeving in de praktijk te brengen op 'een zodanige manier dat de leeromgeving mee bijdraagt tot een succesvolle schoolloopbaan van elke leerling, successen die ook zichtbaar worden in leerprestaties (Placklé & Engels, 2014).

Placklé en Engels (2012) stellen dat leerkrachten PAV creatieve ontwerpers zijn van uitnodigende leeromgevingen. Door het geïntegreerde karakter van het vak en door lesuren te bundelen geeft het vak de mogelijkheid om een sterke leeromgeving te creëren (Janssens et al., 2012). Het model van Placklé en Goemans (2012) reikt een kader aan voor het creëren van een krachtige leeromgeving binnen het vak PAV. Binnen dit model staat de leerling centraal en diens (beroeps)identiteit die verder ontwikkeld moet worden. Een krachtige leeromgeving voor PAV wordt volgens het model van Placklé en Goemans (2012) opgebouwd vanuit drie pijlers: sleutelcompetenties, zorg op maat en de leeromgeving (zie Figuur 2.1). Deze drie pijlers zijn in de praktijk onlosmakelijk met elkaar verbonden. In wat volgt, wordt het model verder verduidelijkt door elke pijler kort toe te lichten en aan te vullen met bevindingen uit literatuur aangaande krachtige leeromgevingen.



Figuur 2.1. Model van een krachtige leeromgeving voor PAV (Placklé & Goemans, 2012)

PIJLER 1: SLEUTELCOMPETENTIES

Op het einde van het beroepssecundair onderwijs wordt van leerlingen verwacht dat ze individueel maar ook met ondersteuning van elkaar een authentiek probleem uit hun dagelijks (beroeps)leven kunnen oplossen. De functionele vaardigheden waarvan ook sprake is in de eindtermen vormen de nodige basis om volgende sleutelcompetenties te verwerven: zelfsturing & reflectie, problemen oplossen (zowel individueel als in groep) en coöperatief leren.

Bij afname van de peilingsproeven werden leerkrachten bevraagd over de mate waarin ze coöperatief leren integreren in hun klaspraktijk. In het eindrapport van de peilingsproeven (Van Nijlen et al., 2014) werd slechts een klein positief effect gevonden van coöperatief leren op de prestaties voor rekenen.

PIJLER 2: ZORG OP MAAT

De 3de graad bso wordt gekenmerkt door leerlingen die onderling sterk verschillen in de schoolloopbaan die ze gevolgd hebben. Bijgevolg zijn de klasgroepen heterogeen samengesteld op vlak van voorkennis (Van Praag et al., 2015). Deze beginsituatie vraagt van leerkrachten onderwijsleeractiviteiten die streven naar zorg op maat opdat voor deze leerlingen zoveel mogelijk kansen gecreëerd worden. Het onderwijs op maat vraagt om individuele coaching en differentiatie en bovendien ook om een aangepaste evaluatie die hierop aansluit (Placklé & Goemans, 2012).

Binnen krachtige leeromgevingen dient **evalueren** in de eerste plaats om het leren te stimuleren en wordt het gezien als onlosmakelijk verbonden met het onderwijsleerproces. In het Vlaamse onderwijsstelsel wordt niet gewerkt met centrale toetsen. Leerkrachten beschikken over vrijheid om te kiezen op welke manier ze gaan evalueren. Dit heeft als gevolg dat de evaluatiecriteria van leerkrachten onderling erg van elkaar kunnen verschillen. Mede door de diverse klassamenstelling in het bso ontstaan er grote verschillen tussen de wijzen waarop leerkrachten evalueren. Sommige leerkrachten nemen bijvoorbeeld niet uitsluitend de kennis van de leerlingen mee, maar ook hun vooruitgang (als indicator voor de studiemotivatie). Soms wordt ook een afweging gemaakt tussen de kans dat de leerlingen gedemotiveerd geraken voor school of vroegtijdig zouden stoppen met school, en dan onvoldoende kennis en vaardigheden zouden hebben op de arbeidsmarkt. Andere

leerkrachten focussen dan weer op het behalen van de eindtermen, ongeacht de vooruitgang van de leerlingen. Deze verschillende mogelijkheden tot evalueren leiden soms tot onzekerheid bij de leerkrachten (Van Praag et al., 2015).⁴

Naast evaluatie is **differentiatie** een ander aspect dat aansluit bij het verschaffen van zorg op maat. De leerlingencompositie in het bso (heterogeen en gemiddeld laag gemotiveerde leerlingen) vraagt specifieke vaardigheden rond het didactisch handelen. Vanderhoeven omschrijft differentiatie als 'het positief en planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling' (2008, p. 478). **Binnenklasdifferentiatie** (of interne differentiatie) slaat op de concrete maatregelen die een leerkracht neemt in de klaspraktijk om te kunnen individualiseren. Struyven et al. (2015) zien elke leerling tot leren brengen als doelstelling van binnenklasdifferentiatie. Dit gebeurt door rekening te houden met drie verschillen in leren: (1) verschillen in interesses (o.a. motivatie leefwereld; waarom wordt er geleerd?), (2) verschillen in leerstatus (o.a. voorkennis, mogelijkheden; wat wordt er geleerd?); en (3) verschillen in leerprofiel (o.a. voorkeuren, strategieën; hoe wordt er geleerd?).

De grote uitdaging voor de PAV-leraar bestaat erin om een voldoende brede maatschappelijke en persoonlijke vorming aan te bieden die tegelijk inspeelt op de eigenheid van leerlingen (Cnudde et al., 2013). Om tegemoet te komen aan de eigenheid van de verschillende leerlingen dient men met iedere leerling aansluiting te vinden. Het aansluiten bij leerlingen kan op verschillende terreinen. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen pedagogisch en didactisch aansluiten (Marzano, 2003; Van De Laarschot & Heusdens, 2012). Het pedagogisch aansluiten bij de leerlingen heeft te maken met interpersoonlijke en pedagogische competenties (sociaal-emotioneel, motivatie, modus, gedrag, cultuur). Leerkrachten vinden het belangrijk een klik te krijgen met hun leerlingen en een relatie met hen op te bouwen. Het leren kennen van de leerlingen, zicht hebben op hun achtergrond enzovoort is belangrijk (Marzano, 2003; Van De Laarschot & Heusdens, 2012). Uit het onderwijspsychologische onderzoek aan motivatie blijkt dat een proximale voorspeller van intrinsieke motivatie van leerlingen de betrokkenheid van de leerkracht is: leerlingen voelen zich verbonden met hun leerkrachten wanneer leerkrachten tijd nemen voor hun leerlingen en hun genoeg in het lesgeven uitdrukken in hun interacties met de leerlingen (Wellborn et al., 1992). Voor leerlingen in het bso is de relevantie van het gewone curriculum niet altijd vanzelfsprekend, zelfs niet als de leerinhoud gekoppeld wordt aan de beroepspraktijken waarin die leerinhoud gebruikt wordt. De hoofdactiviteit van leerlingen zou niet 'naar school gaan' moeten zijn, maar ook 'leren omdat het voor de leerlingen persoonlijk zinvol is'. Het is dus de taak van het onderwijs om motieven van leerlingen af te stemmen op die van de school door ergens aan te werken waar beide aan bod komen (van Schaik, 2013). De leerkracht moet het onderwijs aansprekend maken voor de praktisch ingestelde leerlingen en hen kunnen motiveren (Onderwijsraad, 2011).

Het didactisch aansluiten bij leerlingen heeft te maken met de vakdidactische competenties van de leerkrachten (kennis, leerprobleem, leerstijl, kwaliteiten ...) (Van De Laarschot & Heusdens, 2012). Kennisverwerving en kennistoepassing moeten worden geïntegreerd in het beroepsonderwijs. De leerlingen leren graag door te doen (Onderwijsraad, 2011). Het is belangrijk dat de leerkracht een actieve rol speelt, die telkens wisselt tussen feedback geven en hulp en ondersteuning bieden wanneer dat gevraagd wordt (van Schaik, 2013). De leerkracht geeft de nodige structuur en instructies (Onderwijsraad, 2011). Ook moet de leerkracht de leerlingen goed kennen en weten waar een leerling is in zijn proces om van daaruit het ontwikkelen van kennis en vaardigheden te kunnen

⁴ Dit sluit niet uit dat onzekerheid bij leerkrachten ook andere redenen kan hebben, zoals het verantwoordingsperspectief bij een schooldoorlichting of de vrees voor gerechtelijke procedures (cf. 4.6 en 6.2.3.2).

ondersteunen. Recente Nederlandse onderzoeken illustreren dat kenmerken van de leerkracht-leerlingrelatie die verwijzen naar het instructieproces (autonomieondersteuning, structuur, leerkrachtbetrokkenheid) van additionele waarde zijn ten opzichte van affectieve aspecten van de leerkracht-leerlingrelatie (Opdenakker, 2014). Dit bevestigt de bevindingen van het internationaal onderwijspsychologisch onderzoek naar de factoren die bij leermotivatie een rol spelen. Hieruit leren we dat zowel affectieve als cognitieve factoren een motiverende uitwerking op leerlingen kunnen hebben. Bijvoorbeeld: leerlingen leren meer wanneer ze lesmateriaal interessant zowel als informatief vinden; leerlingen zijn optimistischer over hun kansen op succes wanneer ze steun krijgen in de leeromgeving voor hun inspanningen; leerlingen zijn meer gemotiveerd om leerstof te leren wanneer ze geloven dat dit voor hen persoonlijk waarde heeft; leerlingen leren effectiever wanneer ze doelen voor zichzelf stellen; klasactiviteiten zijn effectiever wanneer ze leerlingen in staat stellen tegelijk verschillende doelen na te streven; meestal en voor de meeste leerlingen zijn niet-competitieve activiteiten motiverender dan competitieve; uitdagingen verhogen motivatie en verminderen verveling, enzovoort (cf. Ormrod, 2008 voor een synthese van het onderzoek op dit gebied).

Uit het peilingsonderzoek blijkt dat leraren algemene vakken in de 3de graad van het bso redelijk veel differentieerden (Van Nijlen et al., 2014). Ander empirisch onderzoek laat echter zien dat binnenklasdifferentiatie in Vlaanderen relatief weinig wordt toegepast in de klaspraktijk (Van Damme & Verhaeghe, 2004). Tevens worden kandidaat-leraren daar niet goed op voorbereid (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie, 2007; Ruys, Defruyt, Rots & Aelterman, 2013). Ongeacht de manier waarop een bepaalde lerende verschilt van de klasnorm is binnenklasdifferentiatie nog steeds meer de uitzondering dan de regel, zoals ook blijkt uit het internationale onderzoek (Tomlinson et al., 2003).

De mate waarin leerkrachten PAV zorg op maat verschaffen en de mate waarin hierbij ruimte is voor differentiatie zal nagegaan worden via onderzoeksvraag 5: *Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in bso?*

PIJLER 3: LEEROMGEVING

Een krachtige leeromgeving voor PAV wordt gekenmerkt door een *uitdagende, authentieke* context die functioneel is voor het maatschappelijk leven of het beroepsleven. Werken met levensechte opdrachten of contexten daagt uit. Levensechte opdrachten worden uit het maatschappelijke leven, de actualiteit of de dagelijkse beroepspraktijk ontleend. De opdrachten kunnen wel didactisch vertaald zijn (bijvoorbeeld ondergebracht in deelopdrachten), maar doen wel recht aan de complexiteit van de werkelijkheid. Bij levensechte contexten kan (af en toe) gewerkt worden met een echte opdrachtgever (Placklé & Goemans, 2012).

Leren vindt aldus zoveel mogelijk plaats in een voor de leerling **authentieke context**, situatie, of activiteit uit de werkelijkheid, al dan niet gesimuleerd. Theorie en praktijk worden zoveel mogelijk geïntegreerd (voorbeelden hiervan zijn: werkplekleren, leren tijdens stage, werken met casussen, praktijkgerichte opdrachten, voor het vak Nederlands een stageverslag maken of een sollicitatiebrief voor je stage ...) (Van De Laarschot & Heusdens, 2012). Een belangrijke taak van de leerkrachten is dan ook het ontwerpen van uitdagende en unieke contexten waarbinnen leerlingen competenties kunnen ontwikkelen (Onderwijsraad, 2011).

Daarnaast is ook de samenwerking met anderen vakken binnen de school en ook met het bedrijfsleven en het uitbouwen van een netwerk hiermee heel belangrijk voor leerkrachten in het bso (Onderwijsraad, 2011; Van De Laarschot & Heusdens, 2012).

De krachtige leeromgeving wordt volgens Placklé en Goemans (2012) bij voorkeur **in gedeelde verantwoordelijkheid** ontworpen. Dit verwijst enerzijds naar samenwerking tussen collega's PAV binnen een vakgroepwerking, maar anderzijds ook naar samenwerking met collega's die de praktijkvakken onderwijzen. Belangrijk is dat leerkrachten de toekomstige beroepspraktijk van hun studenten ook leren kennen en dat ze weten hoe ze hun vak kunnen verbinden aan die praktijk, hoe ze de theorie kunnen verbinden aan het praktisch handelen van de leerling (Van De Laarschot & Heusdens, 2012). Dit mag niet enkel in de beroepsgerichte vakken zo zijn, ook de meer academische vakken (waaronder ook het vak PAV valt) moeten vanuit praktische problemen behandeld worden.

Kennis en vaardigheden kunnen in de lessen dus aan betekenisvolle thema's opgehangen worden. In die beroepsthema's kan vervolgens de waarde van kennis besproken worden en zo van betekenis worden voor de leerlingen. De leerkracht moet de koppeling tussen theorie en praktijk goed kunnen maken (van Schaik, 2013). Daarnaast wordt er in het beroepsonderwijs meer dan in het aso en tso gewerkt met leergebieden waarin verschillende vakken zijn opgenomen en met geïntegreerde opdrachten. PAV kunnen we hier beschouwen als een leergebied waarin Nederlands, aardrijkskunde, wiskunde enzovoort zijn opgenomen. De Onderwijsraad (2011) stelt dat de leraar in staat moet zijn als lesgever en begeleider te functioneren in het praktijkgericht en geïntegreerd onderwijs.

2.4.6 Verwachtingen

Al sinds 1960 zijn onderwijsonderzoekers ervan overtuigd dat de opvattingen van leerkrachten over hun leerlingen een impact hebben op de prestaties van leerlingen. Het onderzoek van Rosenthal en Jacobson (1968) was het eerste onderzoek dat het *self-fulfilling prophecy-effect* vaststelde in het onderwijs: de verwachtingen van leerkrachten beïnvloeden hun gedrag ten aanzien van de leerlingen waardoor dit de prestaties van leerlingen kan beïnvloeden. Leerlingen die beschouwd werden als getalenteerd maken meer vooruitgang omdat de leerkrachten hen anders behandelen (Van Houtte, Demanet & Stevens, 2013).

Hiertegenover staat dat leerkrachten die werken in scholen met hoge percentages van leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lage SES, lagere verwachtingen koesteren over de onderwijsmogelijkheden van hun leerlingen en de geboden onderwijskwaliteit (Rumberger & Palardy, 2005; Agirdag & Van Houtte, 2011; Van Houtte, 2011; Van Houtte, Demanet & Stevens, 2012). De leerkrachten zien deze leerlingen als weinig onderwijsbaar en hebben minder vertrouwen in deze leerlingen. Ze vinden hen minder bekwaam, vinden dat ze meer storend gedrag vertonen en minder geïnteresseerd zijn in school (Van Houtte & Van Praag, 2014; Stevens & Vermeersch, 2010). De leerkrachten passen hun pedagogische aanpak en hun interactie met de leerlingen dan ook aan (Stevens & Vermeersch, 2010). Ze besteden meer aandacht aan discipline dan aan academische doelen (Van Houtte, 2006), de nadruk ligt meer op klassikale oefeningen en geheugenwerk, kritisch en onafhankelijk denken of creativiteit wordt niet aangemoedigd. De leerlingen moeten alles meer 'slikken', de leerkrachten verwachten minder van hen (Page, zoals geciteerd in Van Houtte & Van Praag, 2014). Deze lage verwachtingen hebben dan ook een negatieve invloed op de schoolprestaties van de leerlingen (Rosenthal & Jacobson, 1968; Brophy, 1983). Omgekeerd blijkt dat scholen met een hoog percentage SES-leerlingen en goede leerlingresultaten steeds hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen (Kannapel & Clements, 2005).

De verwachtingen van leerkrachten hebben ook een invloed op de leerlingencultuur. Als leerkrachten weinig verwachten van leerlingen zullen ze dit al dan niet bewust op de leerlingen overbrengen. Leerlingen zullen zich op hun beurt dan aanpassen aan deze verwachtingen (Van Praag & Van Houtte, 2014). Daarnaast kunnen deze lage verwachtingen van de leerkrachten er ook voor zorgen dat er wantrouwen ontstaat en dat er moeilijkheden zijn in de relatie tussen de leerlingen en hun

leerkracht. Leerkrachten moeten zich dus bewust zijn van het effect van hun verwachtingen. Zeker jonge en toekomstige leerkrachten, want uit onderzoek bleek al dat het ongeloof of het lage vertrouwen in leerlingen afneemt naarmate de leerkracht meer leservaringen opdoet (Van Houtte, 2011).

Tot slot is het belangrijk te vermelden dat de leerkrachtencultuur in scholen met technisch onderwijs en beroepsonderwijs enorm verschilt van de cultuur in scholen die academisch onderwijs aanbieden. Deze verschillen situeren zich op een aantal domeinen. Zo zijn de vakken in beide 'soorten' scholen grotendeels verschillend en zijn de gemeenschappelijke vakken anders van aanpak (meer toegepast, meer in aansluiting met praktijkvoorbeelden en situaties waarmee ze zich kunnen identificeren,...). De leerkrachten in tso- en bso-scholen verwachten algemeen minder van leerlingen en besteden meer aandacht aan discipline. Ze vinden leerlingen minder onderwijsbaar en hebben minder vertrouwen in hen. Leerkrachten laten zich namelijk vooral leiden door de manier waarop leerlingen zich in de klas gedragen, maar ook door achtergrondkenmerken als geslacht, socio-economische achtergrond en etniciteit. Bepaalde algemene ideeën met betrekking tot het lesgeven moeten dan worden bijgesteld in functie van contextfactoren (Van Praag & Van Houtte, 2014).

In dit onderzoek worden de verwachtingen van leerkrachten ook onderzocht in het kader van onderzoeksvraag 5: *Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in bso (in casu heterogene leerlingengroepen en gemiddeld laaggemotiveerde leerlingen)?*

2.5 Schoolfactoren

Volgens het model van onderwijseffectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008) volgt na het leerling- en klasniveau het niveau van de school. Op dit niveau wordt verwezen naar zaken die kunnen verschillen van school tot school. Het gaat hierbij over zaken waarover scholen zelf kunnen beslissen, zoals de inrichting van het vak PAV (geïntegreerd of opgesplitst). Het kan ook gaan over zaken die niet verbonden zijn aan een beleidskeuze van de school maar die eerder schoolspecifiek zijn, zoals de instroom van leerlingen. Uit de resultaten van de peiling PAV (Van Nijlen et al., 2014) bleek dat er weinig verschillen zijn tussen scholen, zelfs als er nog geen rekening gehouden wordt met de specifieke leerlingeninstream van scholen. Dat kan een aanwijzing zijn voor een eerder beperkte impact van de school op de prestaties van leerlingen uit de 3de graad bso voor PAV. Als er wel rekening gehouden wordt met de leerlingeninstream dan blijven er nauwelijks nog verschillen tussen scholen over.

Niettegenstaande de peiling aangaf dat de impact van scholen beperkt is, zal deze literatuurstudie ingaan op enkele factoren met betrekking tot de organisatie van het vak PAV waarin scholen kunnen verschillen. Er zal dieper ingegaan worden op de mogelijkheden die een school heeft met betrekking tot de organisatie van het vak PAV, de inrichting van een vakgroepwerking, de aanwezigheid van leerlijnen en tot slot de leerlingcompositie die schoolspecifiek is. De keuzes die scholen maken met betrekking tot deze factoren kunnen een invloed uitoefenen op het klasniveau en bijgevolg ook op het leerlingenniveau. De dynamische eigenschap van het model van Creemers en Kyriakides (2008) komt hier tot uiting: de factoren op een hoger niveau (schoolniveau) kunnen een invloed uitoefenen op lagere niveaus (klasniveau en leerlingenniveau). In wat hierna volgt, zullen we ingaan op de kwaliteit van een vakgroep, de leerlijnen met betrekking tot het vak PAV, de opties om het vak PAV te organiseren en de leerlingcompositie, die van school tot school kan verschillen. Deze zaken zijn, dankzij het dynamische karakter van het model van onderwijseffectiviteit, ook relevant voor de onderzoeksvragen die betrekking hebben op de klaspraktijken van leerkrachten.

2.5.1 Kwaliteit van de vakgroepwerking

Het belang van een concreet uitgewerkte en goed gedragen visie is volgens Op 't Eynde (2004) noodzakelijk om onderwijs-op-maat te realiseren. De behoefte aan onderwijs-op-maat is binnen het bso des te groter, gezien de grote diversiteit aan schooltrajecten die in een 3de graad samenkomen in één klas (zie ook 2.3.2: schoolloopbaan). Het is dan ook van belang dat de school de structuren en mogelijkheden creëert om te werken aan onderwijs-op-maat. Als cruciale factor verwijst Op 't Eynde (2004) naar het belang van een open en constructieve vakgroepwerking. Om af te stappen van een eenzijdige klassikale aanpak en over te schakelen naar een meer gedifferentieerde wijze van werken moet een leerkracht kunnen terugvallen op een veilige en goed werkende vakgroep. Indien vakgroepwerking gestimuleerd wordt en voldoende tijd krijgt dan biedt het de garantie voor een daadwerkelijke structurele inbedding van omgaan met verschillen binnen de werking van de school. Concreet kan er binnen een vakgroep gewerkt worden aan het identificeren van basis- en uitbreidingsdoelen, het ontwikkelen van geschikt leermateriaal, het uitwerken van een gefundeerd evaluatiesysteem en het ontwikkelen van leerlijnen (Op 't Eynde, 2004). Specifiek voor het vak PAV is de ondersteuning voor het uitwerken van lesmateriaal een must. Er is weinig bestaand materiaal voorhanden waardoor leerkrachten op zichzelf aangewezen zijn om dit te ontwikkelen. Een brede kijk op PAV vanuit de vakgroep is dan ook gewenst (Janssens et al., 2012).

Daarnaast wordt in de literatuur ook gewezen op de rol die een vakgroep kan spelen in de aanvangsbegeleiding voor nieuwe leerkrachten (Janssens et al., 2012). Heel wat leraren PAV houden het immers voor bekeken binnen de twee schooljaren na aanstelling (OECD, 2005; Janssens et al., 2012; Velov, 2014). Naast het belang van een goede vakgroepwerking, wordt in de literatuur ook verwezen naar belemmeringen om tot een kwaliteitsvolle vakgroepwerking te komen. Zoals bij de klasfactoren al werd aangegeven, kunnen er grote verschillen zijn in de vooropleiding van PAV-leerkrachten. De bachelors die PAV als onderwijsvak hebben en dus een ruimte bagage over specifieke PAV-vakinhouden en PAV-didactiek hebben meegekregen in hun vooropleiding, zijn beperkt in aantal. Heel wat bachelors en masters hebben een 'voldoende bevoegdheid' om PAV te geven. Een vakgroep PAV wordt bijgevolg dan ook gekenmerkt door een grote verscheidenheid aan leraren van wie een aantal (bijvoorbeeld: een master meertalige communicatie, een bachelor maatschappelijk werk, een master in de geschiedenis, een bachelor secundair onderwijs Nederlands-Engel enzovoort) niet voor de volle 100% gefocust is op dit vak omwille van een hoofdopdracht in hun specifieke vakdomein. Op langere termijn heeft die verscheidenheid aan vakken en het inzetten van leerkrachten bij het vak PAV om hun lessenrooster 'op te vullen' tot gevolg dat er vele wisselingen zijn van leraren PAV. Immers, de uren voor PAV worden ingeruild van zodra er uren vrijkomen binnen het specifieke vakdomein van de leerkracht. Dit brengt de continuïteit van de vakgroepwerking soms in het gedrang (Cnudde et al., 2013). Een goede PAV-werking binnen de schoolcultuur is duidelijk een must om PAV de plaats te geven die het verdient (Janssens et al., 2012).

Naast de samenwerking tussen de PAV-leerkrachten is het ook van belang dat een vakgroep ook over de grenzen van de vakgroep heen kijkt. Het belang van samenwerking met collega's uit de praktijkvakken werd al aangegeven in de paragraaf over klasfactoren (cf. supra: 2.4). In aansluiting hierop voorziet een vakgroep best mogelijkheden tot samenwerking met leerkrachten van praktijkvakken (Placklé & Engels, 2014). Dit wordt bevestigd in het onderzoek van Kannapel en Clements (2005) waaruit blijkt dat samenwerking tussen het leerkrachtenteam heel belangrijk is en een invloed kan hebben op de leerlingresultaten. Het is belangrijk dat het schoolteam op dezelfde lijn staat over datgene wat wordt aangeleerd, wat de verwachtingen ten aanzien van de leerlingen zijn en welke plaats de vakinhoud van elke specifieke leerkracht inneemt in het bredere curriculum waar de school naar streeft. Zo wordt lesgeven een deel van een teaminspanning en geen individuele

activiteit waarbij een aantal individuen zelf beslissen wat en wanneer ze aanleren (Kannapel & Clements, 2005).

Er zijn voorlopig geen onderzoeksgegevens beschikbaar over de mate waarin Vlaamse scholen inzetten op de uitbouw van een vakgroep voor het vak PAV. De mate waarin scholen deze vakgroepwerking opnemen, zal verder bevraagd worden in dit onderzoek bij de casestudy en/of de survey. De kwaliteit van de vakgroepwerking kan een invloed uitoefenen op de klaspraktijken van leerkrachten en bijgevolg ook op de leerresultaten van de leerlingen. De kwaliteit van de vakgroepwerking zal met andere woorden meegenomen worden bij het beantwoorden van de volgende onderzoeksvragen: *in welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum (OV1)? Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren (OV4)?*

2.5.2 Leerlijnen

Zoals hierboven al vermeld, kan een vakgroep PAV zich buigen over het uitzetten van leerlijnen. Hier wordt dieper ingegaan op het belang van leerlijnen. De leerplannen van PAV worden gekenmerkt door een open karakter en de wens om projectmatig te werken. Zij zetten leerkrachten aan om zelf thema's uit te werken (Placklé & Engels, 2012; Placklé & Goemans, 2012), wat volgens de peilingen ook in grote mate gebeurt: 95% van de bevraagde leerkrachten geeft aan zelf lesmateriaal te ontwikkelen, al dan niet in combinatie met een bestaand handboek (Van Nijlen et al., 2014). Dit biedt kansen aan de leerkrachten om zelf creatieve, uitdagende projecten te ontwikkelen. Tegelijkertijd schuilt er echter het gevaar om minder aan een continue opbouw van functionele vaardigheden en competenties te werken. Om dit te vermijden is een houvast nodig, die leerlijnen kunnen bieden (Placklé & Engels, 2012; Placklé & Goemans, 2012).

Leerlijnen zijn gebaseerd op eindtermen en daaruit volgend op leerplandoelstellingen. Deze leerlijnen worden echter specifiek uitgeschreven voor een eigen groep leerlingen. Hierbij volgen verschillende fasen en leertaken elkaar logischerwijs op. De leerlijnen dienen als handvaten voor de leerkrachten om leerlingen doorheen hun leerproces te gidsen (Placklé & Goemans, 2012). Het voordeel van werken met doorlopende leerlijnen is dat binnen de graad en over de graden heen continuïteit (beter) kan worden gegarandeerd. Daarnaast laten de leerlijnen ook toe aan te sluiten bij het niveau van een (groep) leerling(en). De leerkracht kan op basis van een grondige analyse van de beginsituatie bepalen waar de leerlingen en de leerlingengroep staan op de leerlijn. Van daaruit kan dan een passend traject op maat uitgewerkt worden met het oog op de volgende te bereiken leerdoelen. Op die manier kunnen leerlijnen als rode draad van een leerlingvolgsysteem fungeren en kan het leerproces van de leerling op een meer continue manier opgevolgd worden, wat soms een knelpunt is in de huidige evaluatiepraktijk (Placklé & Goemans, 2012; Placklé & Engels, 2012). De vakgroep PAV binnen een school kan zich ook op deze leerlijnen baseren om de projecten zo passend mogelijk te ontwerpen (Placklé & Engels, 2012).

Uit de bevraging van leerkrachten uit het 6de jaar bso in het peilingsonderzoek PAV blijkt dat 43% aangaf dat er op school leerlijnen zijn voor het vak PAV in de 3de graad. Volgens 15% van de bevraagde leerkrachten was dat niet het geval en de overige leerkrachten gaven aan dat de leerlijnen nog in ontwikkeling zijn (Van Nijlen et al., 2014). Net zoals de aanwezigheid van een vakgroepwerking een impact kan hebben op de klaspraktijken van leerkrachten, kan ook de aanwezigheid van leerlijnen een invloed uitoefenen. De aanwezigheid van leerlijnen zal bijgevolg meegenomen worden bij volgende onderzoeksvragen: *In welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit*

beschreven curriculum (OV1)? Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren (OV4)?

2.5.3 Organisatie PAV

De wijze waarop scholen het vak PAV organiseren wordt enerzijds aangestuurd vanuit bepalingen uit de wetgeving. Anderzijds biedt de wetgeving voldoende ruimte aan scholen om voor het vak PAV eigen accenten te leggen. Scholen zijn onder meer ook vrij om hun evaluatiebeleid zelf vorm te geven. Deze vrijheid zorgt ervoor dat scholen onderling toch sterk kunnen verschillen in de mate waarin PAV een plaats krijgt binnen het curriculum. Hieronder worden eerst de bepalingen vanuit de wetgeving toegelicht waar scholen rekening mee dienen te houden bij de organisatie van het vak PAV. Vervolgens wordt uiteengezet hoe de keuzes van een school een rol kunnen spelen bij de plaats die het vak PAV krijgt binnen de school. In aansluiting met het dynamisch karakter van het model voor onderwijs-effectiviteit (Creemers & Kyriakides, 2008) zal de organisatie van het vak PAV ook mogelijk een invloed uitoefenen op de klaspraktijken van leerkrachten. Bijgevolg wordt de manier waarop PAV ingericht wordt op school ook meegenomen als één van de factoren om de eerste en de vierde onderzoeksvraag te beantwoorden: *in welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum (OV1)? Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren (OV4)?*

Vanuit het Departement Onderwijs worden er enkele krijtlijnen uitgezet voor de organisatie van het onderwijs. Scholen dienen met deze krijtlijnen rekening te houden bij de organisatie van het onderwijs dat ze aanbieden. Anderzijds wordt er ook ruimte gelaten voor eigen invulling. Specifiek toegepast op het 1ste en het 2de leerjaar van de 3de graad van het bso behoren volgende vakken verplicht tot de basisvorming (Departement Onderwijs, 2014):

- Godsdienst of niet-confessionele zedenleer of cultuurbeschouwing of eigen cultuur en religie
- Nederlands
- Frans of Engels (sinds schooljaar 2012-2013 in het 1ste leerjaar en sinds schooljaar 2013-2014 in het 2de leerjaar)
- Maatschappelijke vorming of geschiedenis en/of aardrijkskunde (in het 1ste leerjaar tot het schooljaar 2013-2014 en in het 2de leerjaar tot het schooljaar 2014-2015)
- Maatschappelijke vorming of natuurwetenschappen en geschiedenis en/of aardrijkskunde (pas in het 1ste leerjaar vanaf het schooljaar 2014-2015 en pas in het 2de leerjaar vanaf het schooljaar 2015-2016)
- Wiskunde
- Lichamelijke opvoeding.

De overheid laat aan scholen de keuze om twee of meer van deze vakken van de basisvorming te integreren onder 'project algemene vakken'. Daarenboven wordt er nog aan toegevoegd dat de integratie van het vak Frans of Engels onder Project Algemene Vakken altijd het akkoord vergt van het betrokken personeelslid belast met PAV (Departement Onderwijs, 2014). Deze mogelijkheid zorgt ervoor dat scholen onderling sterk kunnen verschillen in de organisatie van het vak PAV. Bij de bevraging van de leerkrachten bij de peiling PAV gaf 94% van alle leerkrachten aan dat de leerlingen het vak PAV krijgen op school; 6% meldde dat de klassen aparte vakken wiskunde, Nederlands en mavo krijgen. De leerlingen die deelnamen aan de peilingen en die het vak PAV hebben, krijgen dit gemiddeld 4 uur per week. Ongeveer 3% van de klassen krijgt nog één of twee uur extra wiskunde of Nederlands. 4 van de 21 klassen waarbij PAV in aparte vakken georganiseerd wordt, krijgt enkel mavo. In alle overige klassen wordt mavo gegeven in combinatie met wiskunde en/of Nederlands. Deze vakken worden telkens 2 uur per week gegeven (Van Nijlen et al., 2014).

In de peilingen werd niet gevraagd of Frans en/of Engels geïntegreerd wordt binnen PAV. Dit heeft wellicht te maken met het feit dat deze mogelijkheid nog maar pas was ingevoerd bij afname van de peilingen. Bijgevolg was deze optie nog onbestaande, zeker in het 2de leerjaar van de 3de graad.

2.5.4 Waardering van het vak PAV binnen de school

Scholen beschikken over vrijheid als het gaat over het evaluatiebeleid op school en de mate waarin vakken doorwegen wanneer een beslissing moet genomen worden tijdens deliberaties. In de praktijk blijkt dat bij evaluerende klassenraden praktijkvakken vaak primeren boven algemene vakken zoals PAV. Dit onder het motto 'de leerlingen moeten goede vakmannen worden' (Janssens et al., 2012).

De schooldirecteurs maken de keuze voor het invullen van een PAV-vacature soms uit pragmatische overwegingen, als de vacature dringend ingevuld moet worden. De (startende) leraar in kwestie aanvaardt de opdracht om een volledige lesopdracht te krijgen (Cnudde et al., 2013). Directies zijn bijgevolg vaak genooddaakt om te kiezen voor leerkrachten PAV die specialistisch zijn opgeleid, aangezien lerarenopleidingen slechts een beperkt aantal leraren PAV afleveren. Dit brengt met zich mee dat de lessen voor PAV vaak ingezet worden als opvulling voor onvolledige lessenroosters. Met andere woorden: het beleid op school speelt een rol in het creëren van een volwaardige plaats voor het vak PAV binnen de visie op leren van de school. Het schoolbeleid speelt namelijk een rol in de uitbouw van een positieve instelling ten opzichte van dit vak. Een directie die met het team een duidelijk zicht heeft op de leerlingendoelgroep met zijn gevarieerde instroom en kiest voor het vak PAV, zal dit ook vertalen in het personeelsbeleid. Leraren goed informeren over de vereisten van de leraar PAV, vertrekken vanuit waardering voor de bso-leerlingen en inzetten op professionalisering zijn kenmerkend voor een schoolbeleid dat de meerwaarde van het vak PAV erkent (Janssens et al., 2012).

2.5.5 Leerlingencompositie

Een laatste factor waarin scholen kunnen verschillen die hier het vizier wordt genomen, is de leerlingencompositie van de school. Uit onderzoek (Opdenakker, 2004) blijkt dat de kenmerken van het leerlingenpubliek van een school een substantieel effect hebben op de resultaten van de leerlingen. Zo zijn individuele leerprestaties positief gerelateerd aan de intellectuele en sociaal-economische samenstelling van de leerlingen op school, zelfs na controle voor de individuele intellectuele capaciteiten en de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen (Opdenakker, 2004; Rumberger & Palardy, 2005). Met andere woorden: alle leerlingen, ongeacht cognitieve capaciteiten, motivatie, onderwijsgerichtheid van de ouders en vroegere prestaties hebben er baat bij om in een cognitief sterkere klas te zitten (Opdenakker, 2004). Dit blijkt bij de analyses van de peiling (Van Nijlen et al., 2014) slechts voor één schaal het geval te zijn, namelijk voor luisteren. Er is een kleine samenhang tussen de variabele concentratiegraad en de prestaties voor luisteren: leerlingen uit scholen met een hogere concentratiegraad doen het minder goed dan leerlingen uit scholen met een lage concentratiegraad.

Deze onderzoeken tonen aan dat het voor het schoolbeleid van belang is om stil te staan bij de manier waarop leerlingen gegroepeerd worden in klassen, aangezien klassamenstelling een effect heeft op de prestaties van alle leerlingen (Opdenakker, 2004). In dit onderzoek zullen we ook stilstaan bij de keuzes die scholen maken om leerlingen te groeperen, omdat dit ook een impact kan hebben op de concrete klaspraktijk.

2.6 Contextfactoren

Op dit niveau worden factoren opgenomen die verwijzen naar het overheidsbeleid en die, gezien het dynamische karakter van dit model, een invloed kunnen hebben op het leren binnen en buiten de klas. Factoren die hieronder vallen zijn: het overheidsbeleid rond onderwijs dat consequenties heeft voor, of acties onderneemt naar het verbeteren van het lesgeven en de school als leeromgeving. Daarnaast wordt ook de evaluatie van dit overheidsbeleid in rekening gebracht. Hiertoe behoren dus de peilingsproeven aangezien deze nagaan in welke mate de leerlingen de eindtermen bereiken.

Op dit niveau vinden we volgens het model van Goodlad (1979) zowel het *ideale* als het *beschreven curriculum* terug. In Vlaanderen bieden de eindtermen PAV en de hieruit afgeleide leerplannen (het beschreven curriculum) het raamwerk van kennis, vaardigheden en attitudes die leerlingen minimum moeten verwerven tegen het einde van hun secundaire schoolloopbaan. Het *ideale* en het *beschreven curriculum* zijn relevant voor de eerste en de derde onderzoeksvraag. Bij de derde onderzoeksvraag wordt nagegaan hoe leerlingen zich verhouden tot dit *beschreven curriculum*: *Wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van beschreven PAV-curriculum?* Bij de eerste onderzoeksvraag wordt ingegaan op de klaspraktijken van deze leerkrachten: *in welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?* In wat volgt wordt toegelicht wat zowel het ideale (2.6.1) als het beschreven curriculum (2.6.2) omvat. Vervolgens werpen we een blik op het operationele curriculum PAV vanuit het oogpunt van de inspectie (2.6.3).

2.6.1 Het(ideale curriculum

Onderwijs Vlaanderen (2015) beschrijft de visie die vanuit de overheid wordt nagestreefd. In de 3de graad van het gewoon voltijds secundair onderwijs moeten de scholen aan volgende opdrachten voldoen: ze moeten de leerlingen een volwaardige vorming aanbieden; recht doen aan de verschillen tussen de leerlingen (zorgbreedte); het zelfconcept van leerlingen ontwikkelen; leerlingen leren kiezen en leerlingen leren samenleven. Dit zijn opdrachten die in alle onderwijsvormen, zowel in de 2de als in de 3de graad, moeten worden volbracht.

In tegenstelling tot de 2de graad, waar de nadruk gelegd wordt op polyvalentie, en het belangrijk is dat de leerlingen nog geen al te determinerende keuzes maken over hun verdere studieloopbaan is de 3de graad veel scherper geprofileerd. Een gedifferentieerd systeem moet ervoor zorgen dat alle leerlingen op een aangepaste manier een diploma secundair onderwijs of een studiegetuigschrift kunnen halen. De klemtoon in de 3de graad wordt gelegd op beroepskwalificaties die door het socio-economische veld aanvaard zijn en/of op doorstroming naar het hoger onderwijs.

Het beroepssecundair onderwijs wil jongeren vormen tot bekwame vakmensen. Daarnaast streeft het bso naar de ontwikkeling van het persoonlijk potentieel van de jongeren. Dit opdat ze hun plaats kunnen innemen in het sociaal-cultureel en sociaal-economisch leven. Een stevige persoonsvorming laat hen toe duidelijke keuzes te maken en zich weerbaar op te stellen. De decretale basisvorming moet in deze voldoende uitdagende doelen bevatten. De leerlingen uit het bso moeten daarom inzake persoonsvorming, inzake maatschappelijke integratie en inzake de cultuur- en kenniscomponenten over een pakket aan basisvaardigheden beschikken. Daarom is er nu uitdrukkelijk geopteerd voor eindtermen, dit in tegenstelling tot de 1ste graad waarin voor de b-stroom ontwikkelingsdoelen geformuleerd zijn.

Voor leerlingen in het bso biedt een integratie van leerinhouden voor Nederlands, wiskunde, natuurwetenschappen en maatschappelijke vorming (geschiedenis en/of aardrijkskunde) heel wat

kansen. Daarom is bewust voor gekozen voor de formulering van eindtermen voor het Project Algemene Vakken (Onderwijs Vlaanderen, 2015).

2.6.2 Het beschreven curriculum

2.6.2.1 De eindtermen

Volgens de OECD (1987) wordt de onderwijskundige kwaliteit van een land bepaald door zijn doelen. Hoe het curriculum wordt gedefinieerd, gepland, geïmplementeerd en geëvalueerd, bepaalt uiteindelijk de kwaliteit van het onderwijs dat wordt aangeboden.

Voor de basisvorming in het bso is er een pakket eindtermen voor het Project Algemene Vakken. Deze wijze van formuleren houdt echter geen verplichting in voor de inrichtende machten om het Project Algemene Vakken te organiseren. Ze hebben voor de 3de graad de keuze tussen het Project Algemene Vakken of een pakket samengesteld uit:

- Nederlands
- Maatschappelijke vorming of geschiedenis en/of aardrijkskunde.

Indien de inrichtende machten niet kiezen voor het Project Algemene Vakken, maar voor afzonderlijke vakken, zijn ze evenwel verplicht de eindtermen van het project algemene vakken met hun leerlingen te realiseren (Onderwijs Vlaanderen, 2015).

Hieronder in Tabel 2.5 worden de eindtermen weergegeven die van toepassing zijn voor Project Algemene Vakken in de 3de graad van het bso. De eindtermen die vetgedrukt zijn weergegeven, werden in het peilingsonderzoek onderzocht.

Tabel 2.5

Eindtermen PAV in de 3de graad bso

Functionele taalvaardigheid: de leerlingen kunnen	Uit mondelingen en schriftelijke informatie de essentie halen over die informatie reflecteren en ze evalueren. ingewonnen informatie mondeling gebruiken. mondeling argumenteren. eenvoudige informatie schriftelijk formuleren. zich mondeling duidelijk uiten.
Functionele rekenvaardigheid: de leerlingen kunnen	evenredigheden functioneel toepassen met o.a.: het principe van de regel van drieën, procentrekenen, schaalgebruik in praktische situaties de verworven wiskundige denkmethodes uit de tweede graad zelfstandig toepassen (o.a. ordenen, schematiseren, structureren). in functionele situaties op adequate wijze spontaan en zelfstandig metingen uitvoeren. spontaan en zelfstandig metingen, rekeningen en bewerkingen

		controleren.
Functionele informatieverwerving en -verwerking: de leerlingen kunnen		relevante informatie in concrete situaties vinden, selecteren en gebruiken. informatie uit uiteenlopend tekstmateriaal begrijpen en gebruiken. spontaan gebruik maken van voor hen relevante informatie- en communicatietechnologie (ict).
Organisatiebekwaamheid : de leerlingen		zien in dat ze keuzes moeten maken om hun leven adequaat te organiseren. kunnen opdrachten zelfstandig plannen, organiseren, uitvoeren, evalueren en indien nodig bijsturen. kunnen bij groepsopdrachten: overleggen en actief deelnemen, in teamverband instructies uitvoeren, reflecteren en bijsturen
Tijd-ruimtebewustzijn: leerlingen	en de	zien in op grond van de actualiteit en eigen ervaringen: dat er een verband bestaat tussen verleden, heden en toekomst; dat er culturele verschillen zijn in het dagelijks leven van mensen kennen relevante facetten van hun eigen streek. kunnen belangrijke wereldproblemen herkennen en bespreken.
Maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid: de leerlingen		kunnen solliciteren. kennen in hun eigen regio de dienstverlening van de belangrijkste maatschappelijke instellingen en kunnen er gebruik van maken. zien het belang in van maatschappelijk relevante formulieren en procedures. kunnen maatschappelijk relevante formulieren lezen, invullen en controleren. kunnen maatschappelijk relevante procedures toepassen. kennen de voor hen relevante aspecten van de sociale wetgeving en het arbeidsrecht. kunnen geld beheren en bankieren. kunnen een gezinsbudget opmaken en reflecteren over het beheer ervan. zien het belang in van levenslang leren. zijn ingesteld op een bewust en verantwoord consumentengedrag. zijn verkeersverantwoordelijk. zijn gemotiveerd om te zorgen voor de eigen gezondheid en het eigen

	welzijn en dat van anderen.
	nemen spontaan een veilige houding aan in dagelijkse situaties.
Wetenschap en samenleving (Eindtermen Natuurwetenschappen): de leerlingen	illustreren hoe natuurwetenschappen kunnen bijdragen tot een duurzame globale en lokale leefomgeving; natuurwetenschappelijke verschijnselen verbinden met toepassingen uit de leefwereld;
(Deze eindtermen zijn van kracht vanaf 1 september 2014 voor het 1ste leerjaar en vanaf 1 september 2015 voor het 2de leerjaar)	weergeven dat bij de voortplanting van de mens erfelijke kenmerken van generatie op generatie worden overgedragen; wetenschappelijk onderbouwde argumenten geven voor biologische evolutie.

De onderwijskundige kwaliteit van onderwijssysteem van een land wordt echter niet alleen bepaald door zijn doelen en het belang dat de samenleving aan de onderwijsdoelen hecht. Volgens Reynolds et al. (2002) kan (en niet noodzakelijk 'zal') een effectief onderwijssysteem effectieve scholen en klassen creëren. Dit hangt echter gedeeltelijk af van de waarde die de samenleving hecht aan het onderwijssysteem en het belang dat gehecht wordt aan het lerarenberoep.

In Vlaanderen worden de beroepsrichtingen waarin het vak PAV wordt gegeven algemeen minder gewaardeerd dan de aso- en tso-richtingen. Dit kan men onder andere merken aan de gebruikte terminologie waarin het gaat over 'hoog mikken' bij het aso-onderwijs en 'afzwakken' naar de 'lagere' richtingen (Van Houtte & Van Praag, 2014). Ongeveer de helft (53%) van de Vlamingen vindt ook dat de banen die resulteren uit het beroepsonderwijs weinig te bieden hebben en een lage status hebben. Ook de leerlingen in deze richtingen zelf hebben (meer dan aso-leerlingen) het gevoel dat ze minder gewaardeerd worden vanwege hun studierichting (Spruyt, 2014; Spruyt et al., 2015) (zie ook 2.3.1).

2.6.2.2 De eindtermen vertaald in de leerplannen

De eindtermen voor PAV worden door de onderwijsnetten vertaald naar leerplannen. Zo hebben het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO), het Onderwijssecretariaat van Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG), het Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!) en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV) ieder een eigen leerplan opgesteld. De leerplannen zijn opgebouwd rond leerplandoelstellingen en er wordt hierbij ook telkens een verwijzing naar de eindtermen opgenomen. Bij een aantal leerplandoelstellingen staan meerdere verwijzingen wanneer gelijktijdig aan het realiseren van meer dan één eindterm kan gewerkt worden. De verwijzing bij een doelstelling naar een eindterm betekent niet dat die eindterm uitsluitend bij die doelstelling aan bod komt, want verschillende doelstellingen kunnen namelijk naar dezelfde eindterm verwijzen.

De verschillende leerplannen benadrukken dat het vak PAV het ontwikkelen van vaardigheden en attitudes tot doel heeft die ervoor moeten zorgen dat de jongeren als volwassenen adequaat en

zinnig kunnen functioneren in de maatschappij. In de leerplannen PAV van de onderwijsnetten vinden we voor de leerplandoelstellingen, naar analogie van de eindtermen, een opdeling in verschillende vaardigheden terug: functionele taal- en rekenvaardigheid, functionele informatieverwerking en -verwerking, organisatiebekwaamheid, tijds- en ruimtewustzijn en maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid. In elk leerplan zijn ook concrete suggesties en pedagogisch-didactische wenken voor het realiseren van de leerplandoelstellingen opgenomen (Van Nijlen et al., 2013).

Het leerplan van het VVKSO (2012) is opgesplitst in twee delen en biedt eigenlijk twee leerplannen aan. Het eerste deel integreert de leerplandoelen project algemene vakken en natuurwetenschappen. Het tweede deel integreert de leerplandoelen project algemene vakken, natuurwetenschappen en moderne vreemde talen. Het leerplan van het VVKSO is een graadlerplan en geeft doelstellingen en leerinhouden weer van de 3de graad, zonder daarbij specifiek vast te leggen welke doelen in welk jaar moeten gerealiseerd worden. Het bouwt verder op de leerplannen van 1B/BVL en van de 2de graad en heeft als doel de al verworven vaardigheden weer aan bod te laten komen, te vervolmaken en zelfstandig toe te passen. In dit leerplan is ook een overzicht van de leerplanlijnen over de graden heen terug te vinden. De leerlijnen zijn opgebouwd rond 4 leerlijnclusters:

- Informatie verzamelen en verwerken
- Probleemoplossend denken
- Individueel werk en groepswork
- Maatschappelijke participatie.

Het OVSG-leerplan (2004) is een graadlerplan dat eerst een aantal algemene doelstellingen formuleert die de visie op algemene vakken in het bso weergeeft. De eindtermen PAV zijn als doelstellingen in het leerplan opgenomen en zijn opgebouwd rond de eerder vermelde functionele vaardigheden. De doelstellingen worden ook geplaatst in de ruimere context van de vakoverschrijdende eindtermen (VOET). In dit leerplan wordt een onderscheid gemaakt tussen basis- en uitbreidingsdoelstellingen. Basisdoelstellingen vormen de criteria voor het slagen en moeten door nagenoeg alle leerlingen bereikt worden. Uitbreidingsdoelstellingen zijn bedoeld voor uitbreiding en differentiatie. Het realiseren ervan is afhankelijk van de beschikbare tijd en van de mogelijkheden binnen de leerlingengroep. Ze kunnen niet verplicht worden voor alle leerlingen.

Het graadlerplan voor de 3de graad bso van het GO! (2004) selecteert een aantal functionele leerdoelen die het fundament vormen voor de leerplandoelstellingen. De doelstellingen worden telkens gekoppeld aan leerinhouden en er wordt ook verwezen naar de vakoverschrijdende eindtermen waar de leerplandoelstellingen inherent mee verbonden zijn.

In het POV-graadlerplan (2002) wordt duidelijk aangegeven wat de basisdoelstellingen zijn die moeten bereikt of nagestreefd worden en de uitbreidingsdoelstellingen die niet verplicht zijn. Op deze manier wil men met dit leerplan de studielast voor de leerlingen bewaken. De leerplandoelstellingen worden gekoppeld aan leerinhouden. Het POV-leerplan doet dit zeer uitgebreid en geeft zelfs bij de leerplandoelstellingen een aantal uitgewerkte thema's. De VOET worden niet specifiek bij de doelstellingen vermeld, omdat men ervan uitgaat dat elke leerkracht deze eindtermen, waar mogelijk, integreert.

2.6.3 Het operationele curriculum: de kwaliteit van onderwijs in PAV volgens de inspectie

In deze rubriek verkennen we het operationele curriculum PAV, oftewel het onderwijs- en leerproces (zie hierboven: 2.2). Dit verwijst naar de realisatie van het formele curriculum PAV in de praktijk van de klas en de school. Omdat dit deel uitmaakt van het kwaliteitsonderzoek dat de Vlaamse onderwijsinspectie in het raamwerk van de schooldoorlichting, vormen de doorlichtingsverslagen een geschikte bron om zicht te krijgen op de kwaliteit van het geboden PAV-onderwijs.

Hieronder geven we een beknopte synthese van een aantal bevindingen die de onderwijsinspectie maakte in haar schooldoorlichtingen tijdens de schooljaren 2014-2015 en 2015-2016 in bso-scholen die PAV aanbieden. De volgende secties komen hieronder aan de orde: cijfers (2.6.3.1), vaste topics, klemtonen en bevorderende factoren (2.6.3.2), opvallende bevindingen per topic (2.6.3.3) en besluit (2.6.3.4).

We merken hierbij op dat het niet altijd even gemakkelijk was om een goede inschatting te maken van de door de inspectie gemaakte beoordelingen. Zo is beroepsgerichte vorming (BGV) terug te vinden in een aantal verslagen en gaat het telkens om een positieve waarneming (de school zet in op BGV). Wat echter niet duidelijk is of het niet vermelden hiervan in het verslag betekent dat de school er niet op inzet.

2.6.3.1 Cijfers

Tijdens schooljaar 2014-2015 werden 22 scholen doorgelicht. De beoordeling kan ofwel betrekking hebben op de 2de en/of 3de graad. In totaal kregen 8 scholen een code VN (= voldoet niet); 2 scholen integreerden MVT in het pakket PAV; 3 scholen werden niet meegenomen in de verwerking (omdat ze PAV niet aanboden in de beide graden of slechts een 1ste graad hadden). Tijdens het schooljaar 2015-2016 lichtte de inspectie 19 scholen door. Het gaat om scholen die een 2de en/of 3de graad aanbieden, al of niet met een 7de jaar. Daarvan kregen 8 scholen een code VN voor het pedagogische geheel; 1 school integreerde MVT in PAV; 2 scholen die enkel een 1ste graad hebben, werden in de verwerking niet opgenomen.

2.6.3.2 Vaste topics, klemtonen en bevorderende factoren

De vaste topics die in elk verslag worden besproken zijn de volgende:

- Onderwijsaanbod: behandelt de domeinen binnen PAV, de manier waarop PAV vorm krijgt (maatschappelijk relevant, thematisch, dekken van een aantal contexten van de vakoverschrijdende eindtermen)
- Evaluatiepraktijk: behandelt de resultaten van de leerlingen (leerplandoelen), afspraken rond evaluatiebeleid, vormen van evaluatie
- Uitrusting: het voldoen aan minimale materiële leerplanvereisten, ICT-geletterdheid, aanwezigheid van naslagwerken, aanvullende documenten of informatiebronnen
- Leerbegeleiding: kernwoorden zijn hier activerende werkvormen, doelen, feedback, bijsturing/remediëring
- Deskundigheidsbevordering: behandelt professionalisering binnen de vakgroep, aanpak van de vakgroep.

Een ontleding van kolom 2 van de verslagen toont de aspecten waarop de inspectie focust bij het toekennen van de codes V/VN (= voldoet/voldoet niet). De meest vernoemde aspecten zijn de

volgende: aanbod van de eindtermen, afstemming op leerplandoelen, realisatie van de onderwijsdoelstellingen, beheersings- en verwerkingsniveaus, en evaluatiepraktijk.

Belangrijke bevorderende factoren voor de inspectie zijn de leerbegeleiding, de krachtige leeromgeving, een goed uitgerust vaklokaal (minimale materiële leerplanvereisten) en collegiale samenwerking.

2.6.3.3 Opvallende bevindingen per topic

Wanneer we de klemtonen beschouwen die de inspectie legt, in de eerste plaats bij de toekenning van een code VN, valt een aantal zaken op. We bieden hieronder een synthese van de bevindingen van de inspectie per topic (cf. supra: 2.6.3.3).

a) Onderwijsaanbod

De inspectie vermeldt enkele belemmerende factoren betreffende het onderwijsaanbod, met name: taal- en leerachterstand, lesuitval en motivatie van de leerlingen. In bepaalde verslagen is er wat betreft belemmerende factoren nog een onderdeel *onderwijsorganisatie*: melding wordt hier gemaakt van te grote klasgroepen, waardoor de leerplanrealisatie in het gedrang komt.

Met betrekking tot functionele taalvaardigheid wijst de inspectie op een probleem van het onvoldoende ontwikkelen van functionele taaltaken in verschillende scholen. Dit geldt eveneens voor het beheersingsniveau. Zaken die minder aan bod komen zijn: mondelinge interactie en informatief luisteren. Een regelmatig gemaakte opmerking is dat de invuldidactiek niet bevorderlijk is voor de schrijfvaardigheid. De schrijfvaardigheid van de leerlingen is in het algemeen zwakker.

Wat betreft functionele rekenvaardigheid is het verwerkingsniveau een probleem. Dit geldt ook voor het aanbieden van functionele contexten.

Wat betreft functionele informatieverwerking en –verwerking zijn in een aantal scholen opdrachten die inzetten op kritische selectie of op vergelijking van informatiebronnen te beperkt.

Maatschappelijke voorzieningen is iets dat vaak ontbreekt wanneer het gaat om tijd- en ruimtebewustzijn.

Wetenschap en samenleving is het domein waar nog te weinig op wordt ingezet en als het aan bod komt, is dat eerder theoretisch. Dat wil zeggen: er is te weinig transfer naar de eigen leefomgeving en het persoonlijke gedrag. Deze observatie geldt voor alle scholen, zowel scholen met een code V als scholen met een code NV.

ICT wordt te weinig ingezet om rekenkundige bewerkingen uit te voeren. Deze bevinding is regelmatig terug te vinden in verslagen, ook bij scholen met een code V.

De integratie van Moderne Vreemde Talen (MVT) krijgt over het algemeen geen gunstige evaluatie.

Sommige scholen hebben moeite om de eigen doelstellingen voor het vak te integreren.

In aansluiting op de beheersings- en verwerkingsniveaus stelt de inspectie het ontbreken van leerlijnen vast, soms ook in scholen met een code V. Zelfs in de 3de graad zijn er verschillende scholen met overwegend gesloten onderwijsleersituaties.

Wat scholen betreft met een code VN sluiten het onderwijsaanbod en de evaluatiepraktijk vaak onvoldoende aan bij de leerplandoelen.

b) Evaluatiepraktijk

Sommige scholen hebben moeite om functionele, integrale opdrachten te voorzien en werken met losstaande oefeningen. Evaluatie gericht op reproductie wordt regelmatig teruggevonden. Ook gespreide evaluatie in plaats van permanente evaluatie komt nog vaak voor. De evaluatie is meer op het product dan op het proces gericht. Soms sluit evaluatie aan bij het onderwijs- en leerproces, maar niet bij de leerplandoelen. Gespreide evaluatieopdrachten vertonen vaak onvoldoende samenhang om het bereik van de verschillende doelstellingsdomeinen voor elke leerling objectief en procesmatig te kunnen bepalen en opvolgen. Enkele bijzondere aandachtspunten zijn: validiteit, objectief en procesmatig beoordelen, attitudebeoordeling (vakgebonden attitudes).

c) Uitrusting

Een goed uitgerust vaklokaal is voor de inspectie een belangrijke voorwaarde om het leerplan te realiseren. Met name scholen met een code VN beschikken doorgaans niet over goed uitgeruste lokalen. Het ontbreken van een goed vaklokaal houdt in dat er onvoldoende kan ingezet worden op ICT-geletterdheid (een probleem op schoolniveau).

d) Leerbegeleiding

De inspectie focust zeer sterk op het gebruik van stappenplannen, strategieën en de mate waarin er feedback wordt gegeven. Scholen met een code VN scoren hier doorgaans niet goed op: er wordt te weinig ingezet op reflectie, en als de OVUR-strategie wordt aangereikt, is reflectie vaak de zwakste schakel. Voorts noteert de inspectie dat vooral activerende werkvormen worden gebruikt en het onderwijsleergesprek weinig voorkomt.

e) Deskundigheidsbevordering

De vakgroepwerking PAV is doorgaans een positief element. De betrokken schoolactoren zijn zich bewust van tekorten en wil daar iets aan doen, eenmaal er sprake is van een multidisciplinaire samenstelling.

Echter, de inspectie attendeert ook op een aantal veeleer negatieve waarnemingen. Zo zijn er soms grote verschillen in de aanpak van leerkrachten PAV vanwege tegengestelde visies binnen de vakgroep. Belemmerende factoren die worden gesignaleerd, zijn de frequente wissels binnen de vakgroep, de weinig stabiele samenstelling en ook een versnipperde opdrachtenverdeling. Al deze zaken bemoeilijken de vakgroepwerking PAV.

De inspectie ziet ook meer horizontale samenwerking dan verticale samenwerking. Graadoverstijgende samenwerking is nochtans belangrijk met het oog op de ontwikkeling van leerlijnen. En tot slot gaan scholen soms nog te veel uit van het beschikbare aanbod van nascholing en te weinig vanuit de reële behoeften van leraren PAV.

2.6.3.4 Besluit

Samengevat kunnen we stellen dat de inspectie een aantal tekorten belicht in de realisatie van het operationele curriculum van PAV, in de eerste plaats in scholen die in recente doorlichtingen een onvoldoende hebben gekregen. Er is ten eerste een aantal leerlingfactoren die het lesgeven

bemoeilijken: taal- en leerachterstand, lesuitval en motivatie van de leerlingen. Daarnaast wijst de inspectie op remmende schoolfactoren, namelijk grote klasgroepen (onderwijsorganisatie) en niet goed uitgerust leslokalen (uitrusting). Wat betreft het onderwijsaanbod en de evaluatie wordt vastgesteld dat leraren PAV dikwijls moeite hebben met het aanbieden van functionele, integrale taken en met de inschatting van het beheersings-/verwerkingsniveau bij leerlingen. Opmerkelijk is ook het veelal ontbreken van leerlijnen, het overheersen van productgerichte en reproductiegerichte evaluatie, het regelmatig voorkomen van gespreide evaluatieopdrachten met onvoldoende samenhang (klasfactoren). Met betrekking tot de leerbegeleiding beklemtoont de inspectie de lage inzet op stappenplannen, strategieën en adequate feedback, en de onvoldoende aandacht voor reflectie (klasfactoren). Op het gebied van deskundigheidsbevordering heeft de inspectie redelijk wat positiefs te melden over de vakgroepwerking PAV. Dat neemt niet weg dat er ook problemen zijn die de goede vakgroepwerking verstoren: verschillen in visie tussen leraren, gebrek aan stabiliteit en continuïteit, meer horizontale dan verticale samenwerking, en nascholing die te weinig gericht is op de reële behoeften (schoolfactoren).

Alles bijeengenomen sluiten de bevindingen van de inspectie bij haar schooldoorlichtingen goed aan op de uitkomsten van de wetenschappelijke literatuur. Er is vooral overlap merkbaar met de volgende aspecten: leerlingfactoren (2.3), professionalisering (2.4.4), krachtige leeromgeving in het bso (2.4.5.2), kwaliteit van de vakgroepwerking (2.5.1), leerlijnen (2.5.2) en organisatie van PAV (2.5.4).

HOOFDSTUK 3 SECUNDAIRE ANALYSES VAN HET PEILINGSONDERZOEK

3.1 Inleiding

De kwantitatieve data voor de secundaire statistische analyses werden in mei 2013 verzameld als onderdeel van de Peiling Project Algemene Vakken (PAV). Voor de samenstelling van een representatieve steekproef van leerlingen werd uit de populatie van Vlaamse secundaire scholen met een 3de graad bso op zuiver toevallige wijze een gestratificeerde steekproef getrokken met als stratificatievariabelen onderwijsnet, schooltype en verstedelijkingsgraad. Uiteindelijk namen 116 scholen deel. In totaal legden 3381 leerlingen uit het tweede leerjaar van de 3de graad bso toetsen af. Bij de peiling werden ook achtergrondvragenlijsten afgenomen bij de leerlingen, de ouders en de leerkrachten PAV.

In het eindrapport van het peilingsonderzoek werd al een groot aantal analyses gerapporteerd. We voerden een analyse van de resultaten en bevindingen die worden beschreven in het eindrapport (Van Nijlen et al., 2014). We besloten op basis van deze analyse drie variabelen in de klaspraktijk van leerkrachten algemene vakken te selecteren waarvan bleek uit het peilingsonderzoek dat zij wisselende, weinig of geen effecten hadden op de prestaties van de leerlingen. Het betreft de manier waarop de leerkracht evalueert, coöperatief leren en extra ondersteuning (als vorm van differentiatie). Het theoretisch kader (hoofdstuk 2) werd hierbij als richtsnoer genomen. Dit zijn immers componenten van een krachtige leeromgeving binnen het bso (cf. 2.4.5) waarvan we redelijkerwijs kunnen verwachten dat zij bijdragen tot een betere onderwijskwaliteit op klas- en leerkrachtniveau en dus ook betere leerprestaties op leerlingniveau.

Bijkomende analyses werden uitgezet om te kijken naar mogelijke interactie-effecten tussen de drie variabelen en de thuistaal of de sociaal-economische status (SES) van leerlingen. De achtergrondvariabelen thuistaal en SES van leerlingen zijn doorgaans goede voorspellers van leerprestaties. Zodoende probeerden we ten eerste te achterhalen of bepaalde evaluatievormen evenals extra ondersteuning meer voordelen opleverden voor leerlingen die thuis het Nederlands en/of een andere taal spreken dan voor leerlingen die thuis enkel het Nederlands spreken. Ten tweede trachten we te detecteren of coöperatief leren een gunstiger effect had op leerlingen met een lagere SES.

Voor de secundaire analyses wordt dus een drietal bijkomende vragen geformuleerd:

1. Is er sprake van interactie-effecten tussen de evaluatievormen van de leraar en de thuistaal van de leerlingen in functie van de leerprestaties van de leerlingen?
2. Is er sprake van interactie-effecten tussen de sociaal economische status (SES) van de leerlingen en coöperatief leren in functie van de leerprestaties van de leerlingen?
3. Is er een relatie tussen differentiatie, thuistaal en de leerprestaties van de leerlingen?

Voorafgaand aan de schatting van de interactie-effecten werden multilevelmodellen voor de secundaire analyses opgebouwd. Hierbij werden het nulmodel en het nettmodel van het peilingsonderzoek gerepliceerd om te garanderen dat de secundaire analyses congruent zijn met de oorspronkelijke analyses van het originele rapport van de peiling PAV (zie § 3.2). In § 3.3 presenteren we de resultaten van de drie secundaire analyses. We formuleren een besluit van de secundaire analyses van het peilingsonderzoek in § 3.4.

3.2 Modelopbouw voor de secundaire analyses

3.2.1 Replicatie van het nettomodel

Bij multilevelmodellen wordt eerst de variantieverdeling bepaald van de afhankelijke variabelen over meerdere niveaus aan de hand van een leeg model (het nulmodel). In dit nulmodel worden nog geen kenmerken van leerlingen, klassen of scholen ingebracht. Op basis van dit model kan voor elk niveau nagegaan worden in welke mate de leerlingen, klassen en scholen significant van elkaar verschillen als er geen rekening wordt gehouden met bepaalde achtergrondkenmerken. Zo werd er ook bij het einderapport van de peilingen (Van Nijlen et al., 2014) vertrokken vanuit een nulmodel. Om te garanderen dat de secundaire analyses congruent zijn met de oorspronkelijke analyses van de peiling PAV werd voor de bijkomende analyses het nulmodel eerst opnieuw gedraaid. Pas wanneer de resultaten tussen de oorspronkelijke en secundaire analyses gelijklopend zijn, kunnen de bevindingen van de secundaire analyses als valide aanvullingen worden beschouwd bij het originele peilingsrapport.

Als we het nulmodel voor de verschillende leerprestaties (Tabel 3.1) vergelijken met het overzicht van de verschillende deeldatasets uit het peilingsrapport (Tabel 3.2), dan valt op dat de steekproefgrootte voor de verschillende deeldatasets identiek is tussen de originele en de secundaire analyse. Met betrekking tot de gevonden regressiecoëfficiënten konden voor alle domeinen de resultaten exact gekopieerd worden.

Tabel 3.1
Nulmodel voor de verschillende leerprestaties: lezen en luisteren

	Lezen		Luisteren	
	Single level	Nulmodel B (SE)	Single level	Nulmodel B (SE)
Steekproef				
	$N_e = 1592$	$N_v = 62$ $N_u = 183$ $N_e = 1592$	$N_e = 1644$	$N_v = 62$ $N_u = 193$ $N_e = 1644$
Fixed part				
Intercept	50,000 (0,251)	49,965 (0,496)	50,000 (0,247)	49,184 (0,565)
Random part				
Schoolniveau σ_{v02}		6,326 (2,781)		12,265 (3,583)
Klasniveau σ_{u02}		11,989 (2,858)		8,404 (2,300)
Leerlingniveau σ_{e02}	99,937 (3,542)	81,675 (3,076)	99,939 (3,486)	79,997 (2,961)
Model fit				
Deviance	1848,331	11705,731	12235,370	12052,299
χ^2		142,60		183,070
df		2		2
p		< ,001		< ,001
referentie		Single level		Single level

Tabel 3.1 (vervolg)

Nulmodel voor de verschillende leerprestaties: rekenen en IVV

	Rekenen		IVV	
	Single level	Nulmodel B (SE)	Single level	Nulmodel B (SE)
Steekproef		$N_v = 60$ $N_u = 183$ $N_e = 1668$		$N_v = 64$ $N_u = 209$ $N_e = 1855$
Fixed part				
Intercept	50,000 (0,245)	49,469 (0,510)	50,000 (0,232)	49,308 (0,511)
Random part				
Schoolniveau σ_{02}		9,117 (2,872)		8,675 (2,930)
Klasniveau σ_{u02}		6,100 (2,036)		10,518 (2,373)
Leerlingniveau σ_{e02}	99,940 (3,461)	84,554 (3,091)	99,946 (3,282)	81,047 (2,816)
Model fit				
Deviance	12414,002	12280,500	13805,853	13620,719
χ^2		133,50		185,13
df		2		2
p		< ,001		< ,001
referentie		Single level		Single level

Tabel 3.2

Overzicht van de verschillende deeldatasets

	Dataset leeg model	Dataset nettomodel	% verlies
	Aantal	Aantal	
Functionele leesvaardigheid			
leerlingniveau	1592	1136	28.64
klasniveau	183	177	3.28
schoolniveau	62	62	0.00
Functionele luistervaardigheid			
leerlingniveau	1644	1194	27.37
klasniveau	193	183	5.18
schoolniveau	62	60	3.23
Functionele rekenvaardigheid			
leerlingniveau	1668	1282	23.14
klasniveau	183	175	4.37
schoolniveau	60	58	3.33
Functionele informatieverwerking en -verwerking			
leerlingniveau	1855	1340	27.76
klasniveau	209	201	3.83
schoolniveau	64	62	3.13

3.2.2 Replicatie van het nettomodel

In het nettomodel wordt onderzocht in welke mate de gevonden verschillen samenhangen met enkele context- en inputvariabelen. Om een vergelijking van de schoolresultaten mogelijk te maken is het belangrijk rekening te houden met factoren die buiten de controle van de school liggen. Specifiek gaat het op leerlingniveau om de variabelen schoolse achterstand, geslacht, thuistaal, leerproblemen, SES, aantal boeken thuis en studiegebied. Op schoolniveau gaat het om de variabelen concentratiegraad, schooltype, onderwijsnet en verstedelijkingsgraad. Verder fungeert het nettomodel als een soort basismodel. A priori wordt beslist welke variabelen in dit model opgenomen worden en deze variabelen worden in het model bewaard, ook wanneer hun bijdrage niet significant blijkt te zijn.

Analoog met de replicatie van het nulmodel is het ook noodzakelijk om bij de secundaire analyses het nettomodel te herhalen voor de verschillende deeldatasets. Dit opnieuw om te garanderen dat de secundaire analyses congruent zijn met de oorspronkelijke analyses van het originele rapport van de peiling PAV.

Als we het verkregen nettomodel voor de verschillende leerprestaties (Tabel 3.3) vergelijken met de resultaten in van het peilingsrapport (Tabel 3.4), dan zijn er kleine verschillen voor het nettomodel van luisteren, rekenen en IVV tussen de regressiecoëfficiënten en de standaardfouten. De significante variabelen zijn identiek aan het originele model. Voor het nettomodel van lezen zijn er eveneens kleine verschillen tussen de regressiecoëfficiënten en standaardfouten van het replicatiemodel en het originele nettomodel. Ook hier zijn de significante variabelen identiek, met uitzondering van SES. SES blijkt in het replicatiemodel significant te zijn en niet in het originele model. De richting van het effect in het originele model was wel hetzelfde als die in het replicatiemodel en de verhouding tussen de regressiecoëfficiënt en de standaardfout in het originele model toonden ook aan dat het effect bijna significant was. De kleine verschillen zijn mogelijk te wijten aan kleine fluctuaties in steekproefgrootte.

Tabel 3.3
Nettomodel voor de verschillende leerprestaties

	Lezen B (SE)	Luisteren B (SE)	Rekenen B (SE)	IVV B (SE)
Fixed part				
Intercept	52,501 (1,300)	50,520 (1,249)	53,813 (1,147)	52,282 (1,324)
<i>Schoolse achterstand</i>				
Op leeftijd°				
Eén jaar achter	-0,360 (0,580)	-1,285 (0,540)*	-1,025 (0,535)	-1,015 (0,523)*
Twee of meer jaar achter	-0,432 (0,868)	-2,576 (0,757)***	-2,151 (0,744)**	-3,582 (0,713)***
<i>Geslacht</i>				
Jongen°				
Meisje	-0,356 (0,810)	-0,628 (0,785)	-6,089 (0,765)***	-1,704 (0,839)
<i>Thuis taal</i>				
Nederlands°				
Nederlands en ander	-5,125 (0,742)***	-4,996 (0,670)***	-2,246 (0,682)***	-3,910 (0,639)***
Ander	-6,966 (1,512)***	-10,890 (1,268)***	-2,224 (1,256)	-4,407 (1,122)***
Dyslexie	-1,110 (0,790)	1,622 (0,749)*	0,517 (0,721)	-0,093 (0,681)
Dyscalculie	-1,900 (1,174)	0,977 (1,195)	-5,469 (1,038)***	-3,204 (1,049)**
ADHD	0,286 (1,023)	-0,067 (0,856)	1,270 (0,980)	-0,012 (0,864)
ASS	1,308 (1,700)	-2,025 (1,533)	-2,881 (1,657)	0,463 (1,488)
Andere leerproblemen	-2,140 (0,970)*	1,270 (0,902)	-0,427 (0,956)	0,664 (0,929)
<i>SES</i>	-0,626 (0,286)*	0,351 (0,260)	0,241 (0,255)	0,534 (0,247)*
<i>Aantal boeken thuis</i>				
0-10°				
11-25	0,304 (0,668)	1,147 (0,617)	0,675 (0,603)	1,810 (0,594)**
26-100	1,410 (0,698)*	2,283 (0,655)***	1,405 (0,640)*	2,582 (0,623)***
101-200	4,231 (1,174)***	1,240 (0,981)	1,343 (1,099)	2,574 (0,964)**
Meer dan 200	2,733 (1,223)*	3,553 (1,127)**	0,552 (1,223)	3,797 (1,062)***
<i>Studiegebied</i>				
Personenzorg°				
Auto	-1,936 (1,943)	-0,372 (1,842)	0,146 (1,714)	-0,643 (1,752)
Bouw	-3,417 (2,122)	-0,246 (1,621)	-4,135 (1,567)**	-2,415 (1,583)
Handel	1,650 (0,143)	1,453 (1,131)	1,326 (0,919)	1,270 (1,174)
Hout	-1,107 (1,648)	1,223 (1,431)	0,429 (1,308)	0,294 (1,431)
Koeling en warmte	-0,707 (2,126)	1,293 (2,137)	0,821 (1,966)	0,503 (1,745)
Land- en tuinbouw	-0,485 (2,085)	1,275 (1,828)	0,959 (1,691)	0,525 (1,613)
Lichaamsverzorging	-1,731 (1,768)	-0,126 (1,565)	-0,628 (1,260)	-1,501 (1,614)

Mechanica-elektriciteit	-1,675 (1,511)	0,748 (1,304)	0,152 (1,220)	1,116 (1,348)
Rest	0,373 (1,644)	1,744 (1,768)	0,977 (1,449)	-0,040 (1,843)
Voeding	0,500 (2,221)	1,644 (1,935)	0,479 (2,449)	-1,810 (2,089)
Concentratiegraad	-0,047 (0,029)	-0,086 (0,031)**	-0,039 (0,024)	-0,037 (0,034)
Schooltype				
TSO/BSO/KSO°				
ASO	-0,947 (3,281)	0,000 (0,000)	-1,175 (3,041)	-5,936 (3,299)
MLS	-0,252 (1,088)	-0,741 (1,030)	-1,448 (0,875)	0,689 (1,086)
Net				
Vrij gesubsidieerd onderwijs°				
Officieel	-0,982 (0,986)	1,312 (0,941)	0,252 (0,773)	-1,692 (0,867)*
Verstedelijkingsgraad				
Platteland°				
Stad	0,354 (0,930)	-0,666 (0,927)	0,110 (0,844)	-0,574 (0,947)
Random part				
Schoolniveau σv02	1,260 (1,644)	2,180 (1,523)	2,183 (1,244)	2,835 (1,514)
	1,49%	2,90%	2,86%	3,65%
Klasniveau σu02	8,321 (2,596)	5,638 (2,017)	1,836 (1,477)	5,115 (1,817)
	9,82%	7,49%	2,40%	6,59%
Leerlingniveau σe02	75,190 (3,326)	67,406 (2,907)	72,436 (2,994)	69,692 (2,826)
	88,70%	89,61%	94,74%	89,76%

°Referentiecategorie, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabel 3.4

Nettomodel voor de verschillende leerprestaties uit het peilingsrapport (Van Nijlen et al., 2014)

Variabele	Lezen				Luisteren				Rekenen				IVV			
	N	%M ^a	COEF ^b	SF ^c s ^d	N	%M ^a	COEF ^b	SF ^c s ^d	N	%M ^a	COEF ^b	SF ^c s ^d	N	%M ^a	COEF ^b	SF ^c s ^d
Intercept	1136		52.031	1.314 ***	1194		50.133	1.294 ***	1282		53.664	1.169 ***	1340		52.070	1.332 ***
Schoolse achterstand																
Op leeftijd°	477	41.99			498	41.71			526	41.03			519	38.73		
Eén jaar achter	489	43.05	-0.112	0.583	498	41.71	-1.173	0.545 *	546	42.59	-1.029	0.546	571	42.61	-1.247	0.521 *
Twee of meer jaar achter	170	14.96	-0.325	0.874	198	16.58	-2.726	0.769 ***	210	16.38	-2.255	0.764 **	250	18.66	-3.512	0.715 ***
Geslacht																
jongen ^a	585	51.50			696	58.29			680	53.04			841	62.76		
meisje	551	48.50	-0.015	0.822	498	41.71	-0.253	0.798	602	46.96	-5.879	0.784 ***	499	37.24	-1.457	0.838
Thuis taal																
Nederlands°	835	73.50			890	74.54			946	73.79			975	72.76		
Nederlands en ander	253	22.27	-4.948	0.746 ***	251	21.02	-5.096	0.681 ***	281	21.92	-2.175	0.696 **	291	21.72	-3.867	0.635 ***
Ander	48	4.23	-7.524	1.515 ***	53	4.44	-10.785	1.291 ***	55	4.29	-2.484	1.297	74	5.52	-3.942	1.123 ***
Dyslexie	1136	14.08	-0.799	0.788	1194	13.32	1.680	0.748 *	1282	13.81	0.445	0.738	1340	15.07	-0.274	0.678
Dyscalculie	1136	5.90	-1.967	1.162	1194	4.69	0.904	1.187	1282	6.24	-5.549	1.044 ***	1340	5.75	-3.402	1.028 ***
ADHD	1136	8.01	0.259	1.012	1194	10.13	0.107	0.852	1282	7.18	1.223	0.986	1340	8.66	-0.017	0.848
ASS	1136	2.73	1.257	1.680	1194	2.85	-2.050	1.523	1282	2.42	-2.853	1.664	1340	2.84	0.500	1.458
Andere leerproblemen	1136	8.27	-1.957	0.977 *	1194	7.71	1.525	0.919	1282	6.86	-0.454	0.979	1340	6.87	0.158	0.923
SES	1136	0.06	-0.512	0.287	1194	0.09	0.435	0.263	1282	0.06	0.262	0.260	1340	0.09	0.539	0.248 *
Aantal boeken thuis																
0 - 10°	423	37.24			426	35.68			460	35.88			451	33.66		
11 - 25	302	26.58	0.243	0.673	330	27.64	1.216	0.622	369	28.78	0.833	0.615	381	28.43	2.169	0.593 ***
26 - 100	274	24.12	1.368	0.705	286	23.95	2.437	0.660 ***	322	25.12	1.332	0.654 *	338	25.22	2.712	0.620 ***
101 - 200	72	6.34	3.599	1.172 **	90	7.54	1.566	0.994	73	5.69	1.492	1.124	95	7.09	3.335	0.976 ***
Meer dan 200	65	5.72	2.820	1.218 *	62	5.19	3.306	1.164 **	58	4.52	0.487	1.265	75	5.60	4.030	1.072 ***

°Referentiecategorie, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3 Resultaten van de secundaire analyses

3.3.1 Analyse 1: Interactie-effecten tussen evaluatievormen leraar en thuistaal leerlingen

Uit het peilingsrapport (Van Nijlen et al., 2014) blijkt dat er voor de manier waarop de leerkracht evalueert wisselende effecten te vinden zijn op de leerprestaties van de leerlingen. Hier valt moeilijk een lijn in te vinden. Het is dus moeilijk na te gaan welke evaluatievormen in de praktijk meer aangewezen zijn dan andere.

Als bijkomende analyse werd daarom gekeken naar mogelijke interactie-effecten tussen de verschillende evaluatievormen en de thuistaal van de leerlingen in functie van de leerprestaties. Zoals te zien is in Tabellen 3.5 tot en met 3.9 zijn er weinig effecten te vinden van deze analyses. Enkel bij de klassieke schriftelijke evaluatie (Tabel 3.5) zijn er enkele significante effecten te vinden. De resultaten uit Tabel 3.6 tonen aan dat leerlingen die thuis een andere taal en Nederlands spreken meer baat hebben bij een schriftelijke evaluatie in functie van hun score voor lezen dan leerlingen die thuis Nederlands spreken. Er werden twee opvallende effecten gevonden wanneer we leerlingen die thuis een andere taal spreken vergelijken met leerlingen die Nederlands als thuistaal hebben. Voor de prestaties op rekenen werd namelijk een significant interactie-effect gevonden: leerlingen die thuis een andere taal spreken hebben meer baat bij een schriftelijke evaluatie bij rekenen dan leerlingen die thuis Nederlands praten. Hetzelfde geldt ook voor de scores op luisteren: leerlingen die thuis een andere taal spreken hebben meer baat bij een schriftelijke evaluatie in functie van hun score voor luisteren, dan leerlingen die thuis Nederlands praten. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen liggen in het feit dat leerlingen bij een schriftelijk evaluatie meer tijd hebben om de vraag te (her)lezen. Het zou kunnen dat leerlingen zich hierdoor rustiger voelen, waardoor dit een gunstig effect kan hebben op hun resultaten.

Tabel 3.5

Interactie-effect evaluatievormen en thuistaal: klassieke schriftelijke evaluatie

	Lezen	Luisteren	Rekenen	IVV
	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Model 1:				
SES				
Thuistaal				
Nederlands°				
Nederlands en ander				
Ander				
Eva schriftelijk				
SES*Eva schriftelijk	-0,136 (0,455)	-0,002 (0,408)	-0,593 (0,362)	-0,645 (0,335)
Model 2:				
SES				
Thuistaal				
Nederlands°				
Nederlands en ander				
Ander				
Eva schriftelijk				
Nederl en ander*Eva schriftelijk	2,652 (1,041)*	1,217 (1,013)	1,315 (0,898)	0,288 (0,934)
Ander*Eva schriftelijk	1,296 (1,696)	4,253 (2,021)*	3,658 (1,822)*	-1,519 (1,816)

°Referentiecategorie, * $p < ,05$

Tabel 3.6

Interactie-effect evaluatievormen en thuistaal: mondelinge evaluatie

	Lezen	Luisteren	Rekenen	IVV
	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Model 1:				
SES				
Thuistaal				
Nederlands°				
Nederlands en ander				
Ander				
Eva mondeling				

SES*Eva mondeling	0,089 (0,294)	0,079 (0,264)	0,119 (0,312)	0,057 (0,280)
Model 2:				
SES				
Thuis taal				
Nederlands°				
Nederlands en ander				
Ander				
Eva mondeling				
Nederl en ander*Eva mondeling	0,070 (0,749)	-0,779 (0,688)	-0,229 (0,763)	-0,056 (0,673)
Ander*Eva mondeling	0,782 (1,378)	-0,053 (1,609)	-0,412 (1,339)	-0,081 (1,108)

°Referentiecategorie

Tabel 3.7

Interactie-effect evaluatievormen en thuis taal: portfolio evaluatie

	Lezen B (SE)	Luisteren B (SE)	Rekenen B (SE)	IVV B (SE)
Model 1:				
SES				
Thuis taal				
Nederlands°				
Nederlands en ander				
Ander				
Eva portfolio				
SES*Eva portfolio	-0,168 (0,406)	-0,128 (0,384)	-0,095 (0,357)	-0,135 (0,350)
Model 2:				
SES				
Thuis taal				
Nederlands°				
Nederlands en ander				
Ander				
Eva mondeling				
Nederl en ander*Eva portfolio	1,283 (1,053)	-0,113 (1,024)	-0,229 (0,763)	-0,056 (0,673)
Ander*Eva portfolio	-3,665 (2,398)	-1,098 (2,085)	-0,412 (1,339)	-0,081 (1,108)

°Referentiecategorie

Tabel 3.8

Interactie-effect evaluatievormen en thuis taal: praktische opdrachten evaluatie

	Lezen B (SE)	Luisteren B (SE)	Rekenen B (SE)	IVV B (SE)
Model 1:				
SES				
Thuis taal				
Nederlands°				
Nederlands en ander				
Ander				
praktische opdr				
SES* praktische opdr	-0,590 (0,339)	-0,173 (0,295)	-0,069 (0,272)	0,021 (0,260)
Model 2:				
SES				
Thuis taal				
Nederlands°				
Nederlands en ander				
Ander				

Eva mondeling				
Nederl en ander* praktische opdr	-0,025 (0,857)	-1,482 (0,832)	-0,545 (0,688)	-0,055 (0,723)
Ander*praktische opdr	0,969 (1,610)	-0,381 (1,445)	-1,289 (1,332)	-1,746 (1,288)

*Referentiecategorie

Tabel 3.9

Interactie-effect evaluatievormen en thuistaal: andere evaluatievormen

	Lezen B (SE)	Luisteren B (SE)	Rekenen B (SE)	IVV B (SE)
Model 1:				
SES				
Thuistaal				
Nederlands°				
Nederlands en				
ander				
Ander				
Eva schriftelijk				
SES*Eva ander	-0,556 (0,277)*	0,168 (0,276)	-0,223 (0,265)	-0,183 (0,242)
Model 2:				
SES				
Thuistaal				
Nederlands°				
Nederlands en				
ander				
Ander				
Eva schriftelijk				
Nederl en ander*Eva ander	0,039 (0,036)	-0,012 (0,036)	-0,010 (0,035)	0,054 (0,572)
Ander*Eva ander	0,038 (0,061)	-0,020 (0,068)	0,063 (0,063)	0,305 (0,912)

*Referentiecategorie, * $p < ,05$

3.3.2 Analyse 2: Interactie-effecten tussen SES en coöperatief leren

Uit de analyses van het peilingsrapport bleek dat er weinig effecten werden gevonden voor de schalen die peilen naar de klaspraktijk van de leerkrachten. Er werd enkel een klein positief effect van coöperatief leren gevonden op de prestaties voor rekenen en een klein negatief effect van projectmatig werken op de prestaties voor lezen (Van Nijlen et al., 2014).

Er werd een bijkomende analyse uitgevoerd om na te gaan of er mogelijke interactie-effecten waren tussen coöperatief leren en de SES van de leerlingen. Uit de analyses (Tabel 3.10) blijkt dat de resultaten uit het peilingsrapport worden bevestigd. We vinden een positief hoofdeffect van coöperatief leren op rekenen. Hoe meer er aan coöperatief leren wordt gedaan in de klas, hoe beter de score van de leerlingen op de deelvaardigheid rekenen. Strikt genomen kunnen er geen uitspraken gedaan worden over de interactie-effecten tussen SES en coöperatief leren, dit vanwege de opbouw van het nettomodel. Het nettomodel is namelijk gestructureerd volgens de niveaus: vestigingsplaats – klas – leerling. De variabele coöperatief leren is echter geen variabele op klasniveau maar op leraarniveau. Sommige leraren geven les in meerdere klassen binnen eenzelfde vestiging. Bijgevolg is er sprake van een imperfecte hiërarchie (omdat leraren gekoppeld worden aan meerdere klassen) en kan er eigenlijk geen betrouwbare uitspraak gedaan worden over het coöperatief leren dat leraren hanteren.

Tabel 3.10

Interactie-effect SES en coöperatie leren op leerprestaties

	Lezen B (SE)	Luisteren B (SE)	Rekenen B (SE)	IVV B (SE)
<i>Model 1:</i>				
SES	-0,650 (0,291)*	0,381 (0,263)	0,275 (0,260)	0,519 (0,251)*
coöperatief leren	0,513 (0,650)	0,380 (0,537)	1,492 (0,531)**	0,722 (0,521)
<i>Model 2:</i>				
SES	-0,644 (0,291)*	0,374 (0,264)	0,265 (0,261)	0,521 (0,251)*
coöperatief leren	0,517 (0,645)	0,388 (0,537)	1,477 (0,533)**	0,723 (0,521)
coöperatief leren*SES	-0,367 (0,451)	-0,167 (0,367)	-0,215 (0,426)	-0,082 (0,381)

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

3.3.3 Analyse 3: Relatie tussen extra ondersteuning, thuistaal en de leerprestaties van de leerlingen

In de analyses van het peilingsrapport waren er geen effecten te zien van differentiatie op de leerprestaties van de leerlingen. Op geen enkele van de vier deelvaardigheden waren er significante resultaten te vinden (Van Nijlen et al., 2014). Bij de secundaire analyses werd gekeken of er interactie-effecten te vinden waren tussen 'extra ondersteuning' in de klas en de thuistaal van de leerlingen. Met andere woorden: hebben de leerlingen die thuis Nederlands en/of een andere taal spreken meer voordeel van 'extra ondersteuning' dan leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. De variabele 'extra ondersteuning' is een samengestelde variabele die samengesteld werd uit volgende items uit de vragenlijst voor leerkrachten die afgenomen werd bij de peilingen:

- Ik geef zelf extra hulp buiten de lessen voor leerlingen die wat trager of zwakker zijn en dreigen te mislukken.
- Ik deel de klasgroep in niveaugroepen in.
- Tijdens de les zelf hou ik me bewust meer bezig met leerlingen die het moeilijker hebben.
- Ik heb speciaal materiaal (handboeken, oefeningen, ...) voor het remediëren van tekorten bij zwakkere leerlingen.
- Ik voorzie extra oefeningen of andere taken voor leerlingen die vlugger van begrip zijn (uitbreidings- of verdiepingsstof).
- Ik observeer het leer- en werkgedrag van de moeilijk lerende leerlingen op een min of meer systematische wijze.

Uit de analyses (Tabel 3.11) kunnen we concluderen dat er enkel bij rekenen een significant interactie-effect te vinden is tussen thuistaal en extra ondersteuning. Er is een positief significant effect voor leerlingen die thuis enkel een andere taal spreken. Met andere woorden: leerlingen die thuis een andere taal spreken halen meer voordeel uit extra ondersteuning die op school geboden wordt dan de andere leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen liggen in het feit dat rekenvaardigheid op zich veel technischer in elkaar zit dan taalvaardigheid, waardoor extra ondersteuning in de vorm van expliciete feedback veel zinvoller is. Bij taalvaardigheid is extra ondersteuning in de vorm van expliciete feedback misschien minder zinvol dan bij rekenen, omdat taalvaardigheid vooral op impliciete wijze verworven wordt.

We dienen hier ook voorzichtig te zijn met de interpretaties van de resultaten: de resultaten van de leerlingen op de peilingsproeven zijn het resultaat van hun hele schoolloopbaan. De manier waarop er extra ondersteuning wordt geboden door de leerkracht is enkel van toepassing binnen het schooljaar waarin de peiling afgenomen werd.

Tabel 3.11
Interactie-effect van differentiatie en thuistaal op leerprestaties

	Lezen B (SE)	Luisteren B (SE)	Rekenen B (SE)	IVV B (SE)
Model 1:				
Thuistaal				
Nederlands°				
Nederlands en ander	-4,845 (0,772)***	-4,925 (0,680)***	-2,407 (0,701)***	-4,110 (0,647)***
Ander	-5,951 (1,543)***	-11,120 (1,279)***	-2,289 (1,280)	-4,317 (1,143)***
Differentiatie	-0,211 (0,569)	-0,102 (0,698)	0,480 (0,502)	0,643 (0,614)
Model 2:				
Thuistaal				
Nederlands°				
Nederlands en ander	-4,806 (0,771)***	-4,948 (0,689)***	-2,400 (0,700)***	-4,089 (0,647)***
Ander	-7,219 (1,707)***	-11,005 (1,324)***	-3,032 (1,319)*	-4,072 (1,178)***
Differentiatie	-0,609 (0,626)	-0,089 (0,760)	-0,057 (0,573)	0,582 (0,656)
Differentiatie* Nederlands en ander	0,876 (0,941)	-0,204 (1,268)	1,209 (0,900)	0,621 (1,072)
Differentiatie* ander	4,478 (2,345)	0,884 (2,835)	4,541 (1,945)*	-1,824 (2,431)

°Referentiecategorie, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

3.4 Besluit

Na een analyse van de resultaten van het peilingsonderzoek (Van Nijlen et al., 2014) werd besloten om de voorgenomen secundaire analyses te richten op een schatting van interactie-effecten tussen enerzijds de thuistaal of de sociaal-economische status (SES) van de leerlingen en anderzijds drie belangrijke variabelen in de realisatie van een krachtige leeromgeving: evaluatievormen, coöperatief leren en extra ondersteuning. Het peilingsonderzoek liet voor deze variabelen wisselende, weinig of geen effecten zien op de leerprestaties van de getoetste leerlingen.

De eerste onderzoeksvraag luidde of er sprake is van interactie-effecten tussen de evaluatievormen van de leraar en de thuistaal van de leerlingen in functie van de leerprestaties van de leerlingen. Uit de analyses blijkt dat er geen effecten te vinden zijn voor de evaluatievormen mondelinge evaluatie, portfolio-evaluatie en evaluatie van praktische opdrachten. Alleen bij de klassieke schriftelijke evaluatie zijn er enkele significante effecten te vinden. Leerlingen die thuis een andere taal en het Nederlands spreken hebben meer baat bij een schriftelijke evaluatie in functie van hun score voor lezen dan leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. Leerlingen die thuis een andere taal spreken trekken meer profijt van schriftelijke evaluatie voor zowel rekenen als luisteren dan leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerlingen bij een schriftelijk evaluatie meer tijd hebben om de vraag te (her)lezen en bij het evalueren rustiger blijven.

De tweede onderzoeksvraag was of er sprake is van interactie-effecten tussen de sociaal economische status (SES) van de leerlingen en coöperatief leren in functie van de leerprestaties van

de leerlingen. De bijkomende analyse bevestigt de resultaten van het peilingsrapport: we vinden een positief hoofdeffect van coöperatief leren op de deelvaardigheid rekenen. Over de interactie tussen coöperatief leren en SES zijn geen betrouwbare uitspraken mogelijk vanwege een imperfecte hiërarchie in de opbouw van het nettomodel.

De derde en laatste onderzoeksvraag van de secundaire analyses luidde of er een relatie is tussen differentiatie, thuistaal en de leerprestaties van de leerlingen. We zien dat leerlingen die thuis een andere taal spreken voor rekenen meer voordeel halen uit extra ondersteuning die op school geboden wordt dan de andere leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de rekenvaardigheid op zich veel technischer in elkaar zit dan taalvaardigheid, waardoor extra ondersteuning in de vorm van expliciete feedback veel zinvoller is. Bij taalvaardigheid is extra ondersteuning in de vorm van expliciete feedback misschien minder zinvol dan bij rekenen, omdat taalvaardigheid vooral op impliciete wijze verworven wordt.

HOOFDSTUK 4 CASESTUDY

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van de casestudy. De casestudy is de derde stap in het onderzoek, na de literatuurstudie (hoofdstuk 2) en de secundaire analyses (hoofdstuk 3). De keuze om eerst de casestudy te laten plaatsvinden en daarna de survey werd genomen in samenspraak met de opdrachtgever. De casestudy biedt een breder zicht op de percepties van de leerlingen, de concrete klas- en schoolpraktijk, het profiel en de rol van de leraar PAV, de schoolorganisatie en de rol van de schoolleider. Om de leesbaarheid te bevorderen volgt eerst een toelichting bij hoe de selectie van de scholen tot stand kwam en welke data er precies verzameld werden. Daarna wordt ook de structuur van dit hoofdstuk verduidelijkt.

Om het onderzoek uit te voeren was de medewerking vereist van 10 secundaire scholen. De selectie werd uitgevoerd op basis van een lijst met secundaire scholen van het Departement Onderwijs en Vorming. Met behulp van acht criteria werd op basis van de lijst 3 steekproeven van 10 secundaire scholen getrokken. Uit deze steekproeven werden 10 scholen bereid gevonden om deel te nemen aan het onderzoek. De selectie van de scholen wordt gedetailleerd beschreven in de paragraaf rond methodologie van dit hoofdstuk (4.2).

De 10 scholen werden in de periode oktober tot en met december 2015 bezocht. De werkwijze voor het verzamelen en verwerken van de data wordt beschreven in de paragraaf aangaande methodologie (4.2). Per school werden de volgende data verzameld en verwerkt:

- Klasobservaties: 29 observaties uitgevoerd bij leerkrachten, die ook geïnterviewd werden door de onderzoekers
- Analyse van het lesmateriaal dat gebruikt werd tijdens de geobserveerde lessen
- Diepte-interviews met 10 schoolleiders bso (1 per school)
- Diepte-interviews met 28 leerkrachten PAV in het 6e jaar bso
- 10 focusgroepen met leerlingen uit de 3de graad bso (1 per school).

Zoals hierboven vermeld, bevat de rapportage van de casestudy eerst een uitgebreide paragraaf rond methodologie (4.2). Daarna volgt het rapport in belangrijke mate de structuur van het literatuuronderzoek (zie hoofdstuk 2). De resultaten van de casestudy worden beschreven in volgende delen: leerlingfactoren (4.3), klasfactoren (4.4), schoolfactoren (4.5), contextfactoren (4.6) en de peiling (4.7).

In de paragraaf betreffende methodologie (4.2) wordt een aantal profielen beschreven van de geïnterviewde leerkrachten: het diploma oftewel het onderscheid tussen een master- en een bacheloropleiding, met PAV of niet, de jaren ervaring en de grootte van de lesopdracht PAV. Ook het profiel van de klassen die betrokken waren bij de observatie zijn opgenomen in dit onderdeel, net als het profiel van de focusgroepen. In totaal hebben wij 29 lessen PAV geobserveerd. Bij de focusgroepen waren een 90-tal leerlingen betrokken.

Aangezien het om een beperkte selectie in het raamwerk van een kwalitatief onderzoek gaat, is veralgemening niet mogelijk. Tijdens de dataverzameling aan de hand van de semigestructureerde interviews kwamen dezelfde thema's in alle interviews aan bod, maar verschilde de uitdieping van deze thema's van interview tot interview. Door het gebruik van termen zoals 'enkele', 'verschillende'

en ‘meerdere’, ‘de meerderheid’ trachten we duidelijk te maken dat bepaalde uitspraken niet door alle schoolactoren werden geformuleerd, maar wel in verschillende interviews of verslagen terugkwamen. De uitspraken hebben ook alleen maar betrekking op de groep van onderzoeksparticipanten en zijn niet te veralgemenen naar de gehele populatie (bijvoorbeeld, alle leraren PAV in Vlaamse scholen die bso aanbieden).

4.2 Methodologie

4.2.1 Selectie scholen

De eenheid van analyse is een school met onder andere een aanbod bso in de 3de graad. Om het onderzoek uit te voeren werd volgens het onderzoeksvoorstel de medewerking gezocht van 10 secundaire scholen. Op basis van een lijst van het Departement Onderwijs die alle scholen met een aanbod bso in de 3de graad weergaf, werd een selectie gemaakt van 10 scholen.

4.2.1.1 Selectiecriteria

Bij de selectie van de scholen werd uiteindelijk rekening gehouden met acht criteria. In wat volgt worden deze acht criteria concreter toegelicht.

- A. Opleiding leerkracht
- B. Aantal jaren ervaring leerkracht
- C. Opdracht PAV
- D. Schooltype
- E. Organisatie PAV
- F. Onderwijsnet
- G. Spreiding over Vlaanderen
- H. Profiel instroom leerlingen.

A. Opleiding leerkracht

In de lijst met scholen van het Departement Onderwijs werd weergegeven of een leerkracht al dan niet over een specifieke bachelor in het onderwijsvak PAV beschikte. Er werd dus een onderscheid gemaakt tussen leerkrachten met een lerarenopleiding specifiek binnen het vak PAV en leerkrachten die niet over een dergelijk specifiek diploma beschikken. Bij de selectie werd ernaar gestreefd om deze variatie mee op te nemen.

B. Aantal jaren ervaring leerkracht

Er werd gezorgd voor variatie in het aantal jaren ervaring van leerkrachten binnen de scholen uit de selectie. Dit opdat zowel leerkrachten met veel ervaring alsook beginnende leerkrachten vertegenwoordigd zouden zijn binnen de casestudy.

C. Opdracht PAV

Bij de selectie werd gestreefd naar variatie in de grootte van de lesopdracht van het vak PAV, zodat er zowel leerkrachten betrokken zouden worden van wie het vak PAV als hoofdopdracht kan gezien worden, maar ook leerkrachten van wie het vak PAV slechts een kleiner onderdeel vormen van hun lesopdracht.

D. Schooltype

Wat betreft schooltype werd er gezorgd voor een variatie in de aangeboden onderwijsvormen. Hierbij werd een onderscheid gemaakt tussen enerzijds scholen die aso, tso en bso aanbieden en anderzijds tso en bso. Daarnaast werd er ook rekening gehouden met de studiegebieden die de school aanbiedt binnen het bso. Hierbij werd het onderscheid gemaakt tussen de harde sector met studierichtingen zoals auto-mechanica, bouw of koelinstallatie en de zachte sector met studierichtingen zoals personenzorg, kantoor of voeding.

E. Organisatie PAV

Bij de selectie werd gestreefd om scholen op te nemen die het vak PAV geïntegreerd aanbieden onder de noemer 'PAV' en ook scholen die dit organiseren binnen meerdere vakken zoals 'Nederlands' en 'mavo'.

F. Onderwijsnet

Bij de selectie van de scholen werd representativiteit volgens onderwijsnet nagestreefd. Volgende onderwijsnetten zijn dus vertegenwoordigd in de casestudy: vrij gesubsidieerd onderwijs, gemeenschapsonderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs.

G. Spreiding over Vlaanderen

Bij de selectie van de scholen werd gestreefd naar een evenwicht tussen stedelijke en niet-stedelijke scholen. Er werd hierbij ook rekening gehouden met een spreiding over de provincies heen. Op vraag van de stuurgroep werd ook een Brusselse school opgenomen in de selectie.

H. Profiel instroom leerlingen

Bij het profiel van de instroom van de leerlingen werd gelet op drie aspecten. Ten eerste werd gekeken naar de instroom van leerlingen op het vlak van de al gevolgde schoolloopbaan. Dit gebeurde op basis van de aantallen van leerlingen die uit de a-stroom/b-stroom komen. Ten tweede werd het percentage leerlingen van wie de gezinstaal niet het Nederlands is meegenomen. Gezinstaal wordt overigens bepaald op basis van de taal die de leerling meestal spreekt met respectievelijk vader, moeder en broers/zussen, waarbij deze laatste als één interactiepartner beschouwd werd. Een derde element waarmee rekening gehouden wordt is het percentage leerlingen dat een schoolse vertraging heeft opgelopen.

Belangrijk is ook dat de acht bovenstaande criteria weergegeven worden in volgorde van prioriteit. Bij het selecteren van de 10 scholen is het namelijk moeilijk om met alle acht de criteria rekening te houden omdat het niet mogelijk is om binnen het aantal van 10 scholen alle mogelijke combinaties van de verschillende criteria te vertegenwoordigen. Vandaar dat er een prioritering werd opgesteld.

Deze definitieve lijst met selectiecriteria werd opgesteld in overleg met de leden van de stuurgroep. Hierbij werd ook gekozen om enkele suggesties van de stuurgroep niet in aanmerking te nemen. Bij het criterium 'instroom' werd de vraag gesteld om ook rekening te houden met het aantal leerlingen dat les volgt in bso en tegelijkertijd over een buso-attest beschikt. Dit kon niet opgenomen worden omdat deze gegevens niet beschikbaar zijn. De vraag over het aantal leerlingen dat over een buso-attest beschikt werd wel opgenomen in de interviewleidraad voor de diepte-interviews die afgenomen werden in de casestudy. Daarnaast werd voorgesteld om onder het criterium 'instroom' ook de SES-kenmerken mee te nemen. Uit de literatuurstudie bleek dat dit weinig zinvol is. Er is namelijk weinig variatie in SES binnen het bso waardoor het niet relevant is om hierop te selecteren. Het bso wordt namelijk gekenmerkt door leerlingen met een eerder lage SES. Hierdoor kunnen we

binnen een onderzoek dat zich uitsluitend richt op het bso weinig relevante uitspraken doen met betrekking tot SES.

Met betrekking tot het criterium 'opleiding leerkracht PAV' werd gevraagd om nog specifiekere te selecteren, omdat de categorie 'geen lerarenopleiding binnen het onderwijsvak PAV' heel ruim is. Deze gegevens zijn bij Agodi beschikbaar maar werden niet gebruikt. Aangezien er zoveel andere diploma's – 68 om specifiek te zijn – in aanmerking komen om het vak PAV te geven, is het moeilijk om ook hierop te selecteren. Deze vraag werd wel mee opgenomen in de diepte-interviews die in de casestudy werden afgenomen.

Tot slot werd het idee geopperd om bij het criterium 'type school' te vertrekken vanuit de resultaten van de peiling PAV op het niveau van de studierichting. Uit de resultaten van de peiling PAV blijkt echter dat er weinig tot geen significante verschillen zijn tussen de scholen onderling. Het komt er ruwweg op neer dat *'alle scholen het even slecht doen'*. Net doordat er bijna geen verschillen zijn tussen de scholen, is het moeilijk om de resultaten van de peiling als vertrekpunt voor de selectie van de scholen te nemen.

4.2.1.2 Selectie van scholen

Met behulp van de criteria werden vanuit de lijst van het Departement Onderwijs 3 steekproeven van 10 scholen getrokken. Bij de steekproeftrekking werd rekening gehouden met de volgorde van prioritering van de selectiecriteria. In eerste instantie werden de scholen van steekproef 1 benaderd. Indien een school uit deze steekproef niet wenste deel te nemen aan het onderzoek, werd contact opgenomen met een school met hetzelfde profiel uit steekproef 2. Indien deze school ook wegviel, werd de school uit steekproef 3 aangezocht. Zo werd de lijst van 30 scholen afgewerkt met de bedoeling om 10 scholen te vinden die bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek.

Bij de uiteindelijke selectie van scholen bleek dat school 1, school 2, school 3 en school 8 uit de eerste steekproef kwamen. Deze reeks van scholen werd aangevuld met school 5 en school 7 uit steekproef 2. Vanuit steekproef 3 kon de lijst met deelnemende scholen nog aangevuld worden met school 9 en school 10.

Bij het in contact treden met de drie steekproeven bleek dat er voor school 4 en school 6 in geen enkele van de drie steekproeven een school kandidaat was om deel te nemen aan het onderzoek. In overleg met de stuurgroep werd beslist om de selectie van de scholen als volgt aan te pakken. In de eerste plaats werd naar een Brusselse school gezocht, aangezien school 4 in de drie steekproeven telkens een Brusselse school was. Er bleek geen enkele Brusselse school bereid om deel te nemen, waardoor prioriteit gegeven werd aan het eerste criterium, namelijk 'opleiding leerkracht'. Tot dan toe was er slechts één school opgenomen waar een leerkracht over een bachelor PAV beschikte. Een tweede criterium waarmee dan rekening gehouden werd, was het onderwijsnet. Er werd hierbij gezocht naar een school uit het officieel gesubsidieerd onderwijs, zodat het evenwicht tussen de netten zo goed als mogelijk representatief was voor de populatie.

4.2.2 Werkwijze dataverzameling

4.2.1.1 Onderzoeksinstrumenten

In elke school hebben de onderzoekers data verzameld met betrekking tot het vak PAV. De data-verzameling gebeurde op basis van observaties, interviews, documentenanalyse en focusgesprekken. Voor elk van deze activiteiten werd een onderzoeksinstrument ontwikkeld:

- Observatie-instrument lessen
- Interviewleidraad leerkrachten 3de graad
- Interviewleidraad schoolleider
- Kijkwijzer documentanalyse
- Focusgroepen leerlingen.

De volgorde zoals hierboven beschreven is ook de volgorde waarin het onderzoek per school diende te verlopen. De klasobservaties werden eerst uitgevoerd, zodat hierop kon worden teruggekomen in de volgende drie instrumenten. De focusgroepen vormden het slot van het onderzoek op school. Dit gaf de leerlingen ook meer zekerheid dat hun antwoorden niet werden doorgebriefd en zij in volledige vrijheid konden deelnemen aan het gesprek.

4.2.2.2 Theoretisch kader

Aan de hand van de literatuurstudie werd een theoretisch kader opgesteld (zie hoofdstuk 2). Dit kader ligt aan de basis van elk onderzoeksinstrument. Om het overzicht te bewaren geven we het kader bij de beschrijving van de onderzoeksinstrumenten telkens weer. Het kader is opgesteld, vertrekkende vanuit het dynamisch model voor onderwijs-effectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008) met de verschillende factoren op de verschillende niveaus (leerlingniveau, klasniveau, schoolniveau en contextniveau). Het kader geeft bovendien ook weer welke factoren van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

4.2.2.3 Observatie-instrument lessen

a) Theoretisch kader

	Leerling- factoren	Klas- Factoren	School- factoren	Context- factoren
OV 1	n.v.t.	• Pedagogisch-didactische vaardigheden	• Vakgroepwerking • Leerlijnen • Organisatie PAV	• Ideaal curriculum • Beschreven curriculum

OV 2	n.v.t.	• Vooropleiding en schoolloopbaan • Ervaring • Professioneel zelfverstaan • Professionalisering	• Vakgroepwerking • Leerlijnen • Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	• Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum)	n.v.t.	• Ideaal curriculum • Beschreven curriculum
OV 4	• Motivatie • Schoolloop baan • Attitude • SES & thuistaal	• Pedagogisch-didactische vaardigheden	• Vakgroepwerking • Leerlijnen • Organisatie PAV • Leerlingencompositie	n.v.t.
OV 5	• Motivatie • Schoolloop baan • Attitude • SES & thuistaal	• Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.

Dit observatie-instrument werd door de onderzoekers ingevuld op basis van de observatie tijdens de les en werd verder aangevuld aan de hand van de filmopname van de les. Het instrument bestaat uit een infofiche en een kijkwijzer (zie bijlage 1).

b) Onderdelen observatie-instrument

De infofiche bevat volgende informatie:

- de schoolcode
- de code van de leerkracht
- datum en lesuur, beginsituatie
- lesonderwerp
- lesmateriaal
- eindtermen en lesdoelen volgens observator en leerkracht
- lesverloop
- bijkomende informatie.

De kijkwijzer bevat volgende rubrieken:

- Uitdagende leeromgeving
In deze rubriek is er aandacht voor: werkvormen, instructies, opdrachten, aansluiting interesses en leefwereld leerlingen, klasinrichting, leermiddelen
- Zorg op maat

In deze rubriek is er aandacht voor: coaching, assessment, differentiatie

- Kritische houding
In deze rubriek is er aandacht voor een kritische houding tegenover zichzelf en tegenover materialen en bronnen
- Positief en veilig leerklimaat
In deze rubriek is er aandacht voor: motivatie, interactie, respect, diversiteit, klasmanagement.

c) Onderzoeksvragen

De verzamelde gegevens geven mee antwoord op:

- OV 1: in welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?
- OV 4: wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?
- OV 5: hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in het bso?

4.2.2.4 Interviewleidraad leerkrachten

De interviewleidraad voor de leerkrachten is onderverdeeld in een aantal thema's (zie bijlage 2). Per thema zijn er subvragen opgenomen. De leidraad ondersteunde de onderzoeker tijdens het interview en liet een semigestructureerde afname toe. Elk interview werd opgenomen en daarna getranscribeerd.

a) Theoretisch kader

	Leerling- factoren	Klas- factoren	School- Factoren	Context- factoren
OV1	n.v.t.	• Pedagogisch-didactische vaardigheden	• Vakgroepwerking • Leerlijnen • Organisatie PAV	• Ideaal curriculum • Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	• Vooropleiding en schoolloopbaan • Ervaring • Professioneel zelfverstaan • Professionalisering	• Vakgroepwerking • Leerlijnen • Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	• Overtuigingen m.b.t. curriculum (= waargenomen curriculum)	n.v.t.	• Ideaal curriculum • Beschreven curriculum

OV 4	• Motivatie • Schoolloopbaan • Attitude • SES & thuistaal	• Pedagogisch-didactische vaardigheden	• Vakgroepwerking • Leerlijnen • Organisatie PAV • Leerlingencompositie	n.v.t.
OV 5	• Motivatie • Schoolloopbaan • Attitude • SES & thuistaal	• Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.

b) Onderdelen interviewleidraad

De thema's die in de interviewleidraad aan bod komen zijn:

- Vooropleiding – schoolloopbaan
- Terugkoppeling naar lesobservatie
- Pedagogisch-didactisch handelen
- Werking school
- Doelgroep.

c) Onderzoeksvragen

De verzamelde gegevens geven mee antwoord op:

- OV 1: in welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?
- OV 2: wat is het profiel van de leerkracht PAV in het bso?
- OV 3: wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van het beschreven PAV-curriculum?
- OV 4: wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?
- OV5: hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingencompositie in het bso?

4.2.2.5 Interviewleidraad schoolleider

De interviewleidraad voor de schoolleider is onderverdeeld in een aantal thema's (zie bijlage 3). Per thema zijn er subvragen opgenomen. Per vraag is er een link naar de onderzoeksvragen. De leidraad ondersteunde de onderzoeker tijdens het interview en liet een semigestructureerde afname toe. Elk interview werd opgenomen en daarna getranscribeerd.

a) Theoretisch kader

	Leerling- factoren	Klas- factoren	School- factoren	Context- factoren

OV 1	n.v.t.	Pedagogisch- didactische vaardigheden	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV	- Ideaal curriculum - Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	- Vooropleiding en schoolloopbaan - Ervaring - Professioneel zelfverstaan - Professionalisering	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	Overtuigingen m.b.t. curriculum (= waargenomen curriculum)	n.v.t.	- Ideaal curriculum - Beschreven curriculum
OV 4	- Motivatatie - Schoolloopbaan - Attitude - SES & thuistaal	Pedagogisch-didactische vaardigheden	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV - Leerlingencompositie	n.v.t.
OV 5	- Motivatatie - Schoolloopbaan - Attitude - SES & thuistaal	Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.

b) Onderdelen interviewleidraad

De thema's die aan bod komen:

- algemene gegevens van de school
- inrichting van het vak PAV
- vakgroepwerking/leerlijnen PAV
- aanwerving en selectie leerkrachten PAV.

c) Onderzoeksvragen

De verzamelde gegevens geven mee antwoord op onderzoeksvragen 1 tot en met 5 (cf. supra).

4.2.2.6 Kijkwijzer documentanalyse

Dit instrument wordt ingevuld op basis van het verzamelde les- en evaluatiemateriaal. Het instrument bestaat uit een infofiche en een kijkwijzer (zie bijlage 4).

a) Theoretisch kader

	Leerling-	Klas-	School-	Context-
--	-----------	-------	---------	----------

	factoren	factoren	factoren	factoren
OV 1	n.v.t.	Pedagogisch-didactische vaardigheden	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV	- Ideaal curriculum - Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	- Vooropleiding en schoolloopbaan - Ervaring - Professioneel zelfverstaan - Professionalisering	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum)	n.v.t.	- Ideaal curriculum - Beschreven curriculum
OV 4	- Motivatatie - Schoolloopbaan - Attitude - SES & thuistaal	Pedagogisch-didactische vaardigheden	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV - Leerlingencompositie	n.v.t.
OV 5	- Motivatatie - Schoolloopbaan - Attitude - SES & thuistaal	Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.

b) Onderdelen kijkwijzer

De infofiche bevat volgende informatie:

- De schoolcode
- De code van de leerkracht
- Datum en lesuur, beginsituatie
- Lesonderwerp
- Lesmateriaal
- Eindtermen en lesdoelen.

De kijkwijzer bevat volgende rubrieken:

- Lay-out
- Uitdagende leeromgeving
In deze rubriek is er aandacht voor: werkvormen, instructies, opdrachten, aansluiting interesses en leefwereld leerlingen, klasinrichting, leermiddelen
- Zorg op maat

In deze rubriek is er aandacht voor: coaching, assessment, differentiatie

- Kritische houding
In deze rubriek is er aandacht voor een kritische houding tegenover zichzelf en tegenover materialen en bronnen
- Positief en veilig leerklimaat
In deze rubriek is er aandacht voor: motivatie, interactie, respect, diversiteit, klasmanagement.

c) Onderzoeksvragen

De verzamelde gegevens geven mee antwoord op onderzoeksvragen 1 tot en met 5 (cf. supra).

4.2.2.7 Focusgroepen leerlingen

Per focusgroep werden 8 tot 10 leerlingen uit de doelgroep gevraagd om een gesprek aan te gaan met twee onderzoekers gedurende twee lesuren. De focusgroep verliep via een vast scenario (zie bijlage 5). De volledige duur van de focusgroep werd opgenomen en daarna werd met behulp van een sjabloon een verslag opgesteld (zie bijlage 6).

a) Theoretisch kader

	Leerling- factoren	Klas- factoren	School- factoren	Context- factoren
OV 1	n.v.t.	• Pedagogisch-didactische vaardigheden	• Vakgroepwerking • Leerlijnen • Organisatie PAV	☐ Ideaal curriculum ☐ Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	• Vooropleiding en schoolloopbaan • Ervaring • Professioneel zelfverstaan • Professionalisering	• Vakgroepwerking • Leerlijnen • Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	• Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum)	n.v.t.	• Ideaal curriculum • Beschreven curriculum
OV 4	• Motivatie • Schoolloopbaan • Attitude • SES & thuistaal	• Pedagogisch-didactische vaardigheden	• Vakgroepwerking • Leerlijnen • Organisatie PAV • Leerlingencompositie	n.v.t.
OV 5	• Motivatie • Schoolloopbaan • Attitude	• Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.

	• SES & thuistaal			
--	---	--	--	--

b) Onderdelen focusgroep leerlingen

De focusgroep werd als volgt opgebouwd:

- Informed consent + toelichting onderzoek
- Brainstorm aan de hand van de placemat-methode
- Situatieschetsen
- Afronding + bedanking.

c) Onderzoeksvragen

De verzamelde gegevens geven mee antwoord op onderzoeksvragen 1, 4 en 5.

4.2.3 Organisatie dataverzameling

De data werden verzameld in de periode oktober 2015 – januari 2016. Per school was een onderzoeker verantwoordelijk. De onderzoeker voerde de observaties en de interviews uit. Voor de focusgroep leerlingen werd elke onderzoeker in 8 gevallen ondersteund door een collega.

Alle geluids- en beeldopnames werden opgeslagen. De ruwe data worden na afloop van het onderzoek vernietigd.

4.2.4 Overzicht dataverzameling

Verzamelde data per onderzoeksinstrument:

- interview directeur: 10 participanten
- interview leerkrachten 3de graad PAV: 28⁵
- lesobservaties: 29
- het gebruikte lesmateriaal bij de lesobservaties: 28
- één focusgroep met +/- 8 leerlingen 3de graad bso: 10.

4.2.5 Werkwijze dataverwerking

4.2.5.1 Interviews leerkrachten en directies

Er werd gekozen voor een semigestructureerd interview bij leerkrachten en directeurs. De thema's die aan bod kwamen verschillen voor een deel, maar sluiten allemaal aan bij één of meerdere onderzoeksvragen. De interviews van de leerkrachten werden bij voorkeur afgenomen na de lesobservatie omdat één van de vragen gelinkt is aan het observatiemoment. Alle interviews werden opgenomen. De interviews werden getranscribeerd door jobstudenten. De betrokken directies en

⁵ Het bleek uiteindelijk onhaalbaar om één van de betrokken leerkrachten te interviewen, waardoor het aantal interviews op 28 ligt en de observaties op 29.

leerkrachten kregen de kans om de transcriptie van hun interview na te lezen en eventuele aanvullingen te doen. Eventuele aanvullingen werden opgenomen en meegenomen in het verdere onderzoek.

De kwalitatieve analyse gebeurde met behulp van het softwarepakket NVivo. In een eerste fase werden de interviews gecodeerd. Voor het coderen werd de keuze gemaakt om te vertrekken vanuit een a-prioribenadering: de codeboom werd aangemaakt op basis van de interviewleidraden (leerkrachten en directeurs, zie bijlagen 2 en 3). Op deze manier is er zekerheid dat met alle onderzochte items rekening wordt gehouden tijdens de codering en kon steeds de koppeling met de onderzoeksvragen gemaakt worden. In een volgende fase hebben drie onderzoekers één interview gezamenlijk gecodeerd. De onderzoekers hebben bekeken welke codes moesten aangepast of aangevuld worden. Belangrijk was eveneens ervoor te zorgen dat er overeenstemming was in het coderen. Vervolgens werden twee interviews (van één leerkracht en van één directeur) door elke onderzoeker afzonderlijk gecodeerd om daarna de resultaten van de codering te vergelijken en bij te sturen waar nodig. Uiteindelijk werd 30% van de interviews tweemaal gecodeerd.

4.2.5.2 Lesobservaties

Voor de lesobservaties werd gebruik gemaakt van een observatieschema (zie bijlage 1). Op die manier was het toch mogelijk om enige systematiek te krijgen, aangezien de data door verschillende onderzoekers verzameld en geanalyseerd werden. De onderzoekers hebben met een digitale camera beeldopnames gemaakt van de geobserveerde lessen, tenzij er geen toestemming werd gegeven door de school of de leerlingen. Op die manier konden de beelden achteraf bekeken worden en gebruikt worden door een andere onderzoeker om het observatieschema na te kijken en waar nodig aan te vullen. Dertig procent van de verslagen werd nagelezen door een andere onderzoeker.

4.2.5.2 Het lesmateriaal

Het les- en evaluatiemateriaal dat werd gebruikt tijdens de observaties werd opgevraagd door de onderzoekers. Het materiaal werd verwerkt met behulp van een kijkwijzer (zie bijlage 4). Er is een duidelijke link tussen de kijkwijzer en het observatie-instrument. De kijkwijzer is gescreend door de verschillende onderzoekers en uitgetoetst om eventuele hiaten op te sporen, overlap eruit te halen enzovoort. De kijkwijzer voor de observatie werd niet noodzakelijk ingevuld door de onderzoeker die de observatie voor zijn rekening nam. Op deze manier gebeurde voor de meeste lessen een check voor de items die zowel bij het observatie-instrument als bij de kijkwijzer werden verdisconteerd.

Het was de bedoeling om niet alleen het materiaal van de geobserveerde les te analyseren, maar ook het thema/project waarbinnen de les viel. Helaas is dit niet gelukt. Sommige leerkrachten hebben enkel het materiaal van het ene lesmoment bezorgd, sommige lessen sloten niet aan bij een thema of project.

De verschillende kijkwijzers werden vergeleken op basis van een aantal criteria. De criteria sluiten voor een groot deel aan bij die van het observatie-instrument, maar ook de lay-out/vormgeving werd in ogenschouw genomen. Naast de lay-out is er gekeken naar de concepten uitdagende leeromgeving, zorg op maat, kritische houding en positief en veilig leerklimaat. De focus bij de uitdagende leeromgeving ligt bij werkvormen, instructies, opdrachten, aansluiting bij de leefwereld, leermiddelen en leerlijnen. Bij zorg op maat gaat het over differentiatie en evaluatie. De kritische

houding slaat zowel op zelfsturing en reflectie als een kritische houding ten aanzien van bronnen en materialen.

4.2.5.5 Focusgroepen leerlingen

Voor de focusgroepen met de leerlingen stelden de onderzoekers een sjabloon op (zie bijlage 6). De sjabloon zorgde opnieuw voor een zekere systematiek in de verslaggeving. De keuze voor een verslag en geen codering via het programma NVivo was bepaald door de factor tijd. Het verslag betekende in feite al een eerste verwerking van de data. Er werden steeds geluidsopnames gemaakt van de verschillende focusgroepen. De geluidsfragmenten werden gebruikt door de begeleiders om het verslag te maken. Tijdens de focusgroepen hebben de leerlingen ook genoteerd met de placemat-methode. Om de kwaliteit en de betrouwbaarheid te bewaken werden de opnames van een aantal focusgroepen nogmaals beluisterd door een onderzoeker die niet betrokken was bij de betreffende focusgroep. Waar nodig werd het verslag verder aangevuld.

Bij verdere analyse van de data van de focusgroepen zijn verschillende strategieën gehanteerd om een overzicht te krijgen over de verzamelde data:

- het tellen van meningen: enerzijds op basis van frequentie (nagaan hoe vaak meningen aan bod komen), anderzijds op basis van verspreiding (hoeveelheid mensen die een bepaald onderwerp aanbrachten)
- aandacht voor de conversatiecontext: enerzijds de intensiteit (waarmee bepaalde mensen uitspraken doen), anderzijds de specificiteit van wat verteld wordt (worden ervaringen gebruikt of algemene standpunten?)
- ook de rol van de moderator (de onderzoekers) wordt meegenomen aan de hand van het hoofdpuntenrapport. Dit is in het verslag terug te vinden onder het deeltje *korte samenvatting van de focusgroep*.

Items werden gegroepeerd om snel en op een efficiënte manier overzicht te krijgen en opvallendheden te destilleren. Bij het groeperen van items werden het theoretisch kader en de onderzoeksvragen als uitgangspunt genomen. De keuze viel op drie grote onderdelen: de schoolloopbaan en de interesses van de leerlingen, hun houding tegenover hun school, en de lessen PAV. Deze onderdelen werden nog verder opgesplitst. Bij de schoolloopbaan en de interesses werd gekeken naar de onderwijsvorm(en) die leerlingen hadden gevolgd, hoe zij hun toekomst zagen (eventuele verdere studies) en wat hun interesses waren. Hun houding tegenover school werd opgesplitst in positieve en negatieve elementen. Het deel PAV werd onderverdeeld in differentiatie, lesonderwerpen, werkvormen, leermiddelen, evaluatie en de waarde van het vak. Bij lesonderwerpen werd nog eens het onderscheid gemaakt tussen welke onderwerpen de leerlingen al gezien hadden, welke ze graag zouden krijgen en welke nuttig zijn volgens de leerlingen. Bij werkvormen werd een onderscheid gemaakt tussen wat al gebeurde en wat leerlingen graag zouden doen. Daarnaast werden opmerkelijkheden die niet konden gelinkt worden aan de items eveneens opgelijst.

4.2.6 Data-analyse

4.2.6.1 Profiel scholen

Hieronder bieden we een algemeen schematisch overzicht van het profiel van de scholen per criterium. In bijlage 7 bij dit eindrapport is ook een schematische beschrijving van elk van de 10 scholen uit de casestudy opgenomen.

1. Opleiding leerkracht	Met bachelor PAV*	Geen bachelor PAV
Aantal scholen in steekproef	3	7

*Minstens één leerkracht op de school had (op het moment dat de gegevens aan het Departement Onderwijs zijn bezorgd) een bachelordiploma leerkracht secundair onderwijs – PAV. Zoals eerder aangegeven was dit geen garantie dat deze leerkracht ook daadwerkelijk deelnam aan de casestudy.

2. Jaren ervaring PAV-leerkracht	
Aantal leerkrachten in steekproef	Zeet divers per school

Bij het trekken van de steekproef werd rekening gehouden met het criterium ‘ervaring PAV-leerkracht’. Concreet hield dit in dat we van het Departement Onderwijs een overzicht kregen waarbij per school aangegeven werd hoeveel jaren ervaring een leerkracht PAV heeft. Echter, dit was een overzicht van alle leerkrachten PAV van één school. Bij instemming van een school om deel te nemen aan het onderzoek, werd er niet meer geselecteerd op ‘aantal jaren ervaring’, waardoor dit criterium toch vrij divers is wat betreft de leerkrachten die deelnamen aan de observaties en interviews.

3. Grootte PAV-opdracht	
Aantal leerkrachten in steekproef	Zeet divers per school

Bij het criterium ‘grootte PAV-opdracht’ maken we dezelfde opmerking als bij het criterium ‘ervaring PAV-leerkracht’.

4. Schooltype onderwijsvormen	aso/bsotso	bsotso
Aantal scholen in de steekproef	2	8

5. Schooltype sector	Zachte sector	Harde sector	Hard + zacht
Aantal scholen in de steekproef	4	3	3

6. Organisatie PAV	Geïntegreerd	Opgesplitst
Aantal scholen in de steekproef	9	1

7. Onderwijsnet	Vrij	GO!	OGO
Aantal scholen in de steekproef	5	5	

8. Spreiding over Vlaanderen: provincie	W-VL	O-VL	A	VL. Br	L
---	------	------	---	--------	---

Aantal scholen in de steekproef	2	3	3	1	1
---------------------------------	---	---	---	---	---

9. Spreiding over Vlaanderen	Stedelijk		Niet-stedelijk		
Aantal scholen in de steekproef	7		3		

10. Instroomprofiel leerlingen: thuistaal					
Kwartielen	Percentage scholen uit populatie met 3de graad bso	Onderverdeling kwartiel 1	Percentage scholen uit populatie met 3de graad bso	Aantal scholen uit de steekproef	
1ste (0-25%)	80%	0-5	39%	2	
		5-10	16%	3	
		10-15	10%	0	
		15-20	7%	0	
		20-25	8%	2	
2de (25-50%)	13%			2	
3de (50-75%)	5%			1	
4de (75-100%)	2%			0	

11. Instroomprofiel leerlingen: schoolse vertraging			
Kwartielen	Percentage scholen uit populatie met 3de graad bso	Aantal scholen uit de steekproef	
1ste (0-25%)	0%	0	
2de (25-50%)	26%	0	
3de (50-75%)	52%	5	
4de (75-100%)	22%	5	

4.2.6.2 Profiel geïnterviewde leerkrachten

In totaal werden 28 leerkrachten geïnterviewd. Het interview volgde op een observatie van een PAV-les bij de betrokken leerkracht. Bij twee leerkrachten was een observatie niet mogelijk om organisatorische redenen en werd een andere leerkracht geobserveerd.

Bepalende factoren betreffende het profiel van de geïnterviewde leerkrachten zijn de opleiding van de betrokken leerkrachten, de ervaring en de huidige opdracht. Deze factoren zijn overgenomen uit de lijst van selectiecriteria met betrekking tot de casestudy.

a) Opleiding leerkracht

Diploma⁶

Bachelor	Master
13	14

PAV versus niet-PAV

Met bachelor PAV	Geen bachelor PAV
4	24

b) Aantal jaren ervaring leerkracht

Ervaring

⁶ Eén twijfelgeval was kinesitherapie.

Niet bekend	0 tot 5 jaar	5 tot 10 jaar	Meer dan 10 jaar
1	5	13	9

c) Grootte PAV-opdracht

Opdracht

Niet bekend	Voltijds PAV of mavo	Voltijds les	Combinatie les en andere opdracht
4	7	14	3

d) Vergelijking tussen resultaten van de peiling en de casestudy

We hebben nagegaan in welke mate het profiel van de groep geïnterviewde leerkrachten vergelijkbaar is met die uit het peilingsonderzoek (Van Nijlen et al., 2014) en kwamen tot de volgende cijfers:

Criterium	Peilingsresultaten	Leerkrachten casestudy (28 leerkrachten)
Regent/bachelor secundair onderwijs	53%	14 leerkrachten (50%)
Specifiek diploma PAV	22%	4 leerkrachten (14%)
Licentiaat/master	33%	13 leerkrachten (46%)
'Ander' diploma	12%	1 leerkracht (4%)
Meest voorkomende opleidingen	Talen, geschiedenis	Geschiedenis (5 leerkrachten), politieke & sociale wetenschappen (4 leerkrachten)

e) Profiel klassenobservatie

In dit overzicht worden enkel volgende gegevens meegedeeld: de klas (5de, 6de of 7de jaar) en de richting die de leerlingen volgen.

Code school	Profiel klas 1	Profiel klas 2	Profiel klas 3
01	Grootte: 11 Jaar: 6 Richting: haarzorg	12 5de Logistiek assistent	9 5de office
02	12 6de Retail	7 6de Retail	
03	13 Automechanica	11 Elektrische installaties	13 Schilderwerk & Decoratie, Goud & Juwelen
04	10 Onbekend	12 Onbekend	10 6de Haartooi
05	13 5de Automechanica	8 6de Lassen - constructie Elektriciteit	13 7de Verkoop – vertegenwoordiging Elektriciteit
06	5	15	16

	5de Mode, Verzorging	5de Kantoor, Verkoop	Onbekend Organisatie & Assistentie, Kinderzorg, Bejaardenzorg
07	15 7de Lassen, Industriële Elektriciteit, Matrijzenbouw	12 6de Carrosserie, Lassen, Werktuigkunde	15 6 _{de} Centrale Verwarming – Sanitair, Hout, Kantoor
08	9 6de Verzorging	10 5de Verzorging, Restaurant - Keuken	9 4de Kantoor, Restaurant - Keuken
09	12 5de Centrale Verwarming - Sanitair	16 5de Haarzorg	15 6de Centrale Verwarming – Sanitair, Hout
10	13 6de Auto, Tweewielers & Verbrandingsmotoren	11 6de Centrale Verwarming – Sanitair, Schilder- & Decoratietechnieken	15 5de Vrachtwagenchauffeur

f) Profiel focusgroepen leerlingen

Hier worden enkel de klas en de richting vermeld. De overige items, waaronder het selectiecriterium *instroom*, worden besproken bij de eigenlijke analyse van de leerlingfactoren (cf. 4.3).

Code school	Aantal deelnemers	Leerjaar	Studierichting
01	7	7de	Haarzorg
02	11	6de	Retail
03	8	6de	Carrosserie, Schilderen, Elektriciteit, Diamantair
04	9	6de	Kantoor, Haartooi
05	12	5de + 6de + 7de	Automechanica, Lassen – constructie, Elektriciteit, Verkoop - vertegenwoordiging
06	8	6de + 7de	Kinderzorg, Logistiek en Organisatie, Verzorging, Boekhouding
07	8	6de	Houtbewerking, Centrale Verwarming – Sanitair, Kantoor
08	11	6de	Verzorging
09	7	5de	Elektrische Installaties
10	8	6de	Centrale Verwarming - Sanitair

4.3 Leerlingfactoren

In deze paragraaf bespreken we de leerling binnen het vak PAV, meer bepaald zijn/haar mening en ervaring. De data werden geleverd door de verslagen van de focusgroepen van de leerlingen en de semigestructureerde interviews, afgenomen bij leerkrachten en directeurs.

In dit deel wordt dieper ingegaan op de factoren, de motivatie en attitude van leerlingen tegenover de school. Daarnaast hebben we aandacht voor de schoolloopbaan, SES en thuistaal, en tot slot leerproblemen en beperkingen.

4.3.1 Motivatie

De geïnterviewde leerkrachten en directeurs gaven algemeen aan dat het motiveren van jongeren voor het schoolgebeuren een grote bekommernis vormde. De doelgroep is zeer heterogeen. Die heterogeniteit uit zich op vele vlakken. De meerderheid van de leerkrachten en directeurs vermeldde de volgende kenmerken van de doelgroep:

- taalniveau
- cognitief niveau
- SES
- nationaliteiten
- gedrags- en leerproblemen
- toekomstperspectief.

De grote heterogeniteit van de doelgroep maakte het de leerkracht niet eenvoudig om iedereen voldoende te motiveren. De meerderheid van de leerkrachten zag dit dan ook als een gevaar voor de kwaliteit van het onderwijs. Deze leerkrachten gaven aan dat bij een belangrijk deel van de leerlingen geen schoolcultuur aanwezig was en er daarom weinig leermotivatie was.

De meerderheid van de geïnterviewde leerkrachten en directeurs gaf expliciet aan dat een grotere motivatie en een grotere betrokkenheid bij het schoolgebeuren thuis begint. Zowel de directeurs als de leerkrachten ervoeren de thuissituatie van de leerlingen als zeer belangrijk.

Contact met ouders is ook iets wat wij echt missen. Ouders die echt betrokken zijn en proberen. Er zijn ouders in alle godsdiensten en van alle afkomsten die echt het beste willen voor hun kinderen. Maar er zijn ook vaak ouders die wij nooit zien op die vijf jaar dat hun kind hier op school zit. (LK 013)⁷

Wij zien dat ook op oudercontacten. Wij hechten heel veel belang aan oudercontacten, we hebben vier keer op een jaar een oudercontact. En er komen daar ook veel mensen naartoe, we stimuleren dat ook, en dan merk je wel in gesprekken van, we hebben echt mensen die niet zo sterk staan. Dat valt wel op. (DIR 06)

Uit de interviews met de leerkrachten blijkt algemeen een grote motivatie om met de doelgroep te werken.

Jongeren waar het beeld zo van bestaat van 'die zijn dom, die willen en kunnen niets' en meestal nog wat andere dingen bij, als imago. Om te zeggen van, jij kunt dat wel, jij bent niet dom, jij kunt dat wel. Ik vind dat wel een mooie opdracht om uw schouders onder te zetten. (LK 031)

De leerkrachten kregen in het interview de kans om het profiel van hun leerlingen te schetsen. De volgende kenmerken werden het meest vermeld:

- de leerlingen zijn direct en spontaan
- de leerlingen worden als onzeker ervaren en hebben nood aan succeservaringen

⁷ In Bijlage 8 en Bijlage 9 zijn legenda terug te vinden van respectievelijk de codes van de leerkrachten en de codes van de scholen.

- het werken met de doelgroep is boeiend maar vermoeiend
- de leerlingen zijn vlug afgeleid en luidruchtig
- de leerlingen hebben moeite met autoriteit
- het kritisch vermogen van de leerlingen is vaak beperkt
- de leerlingen hebben weinig zelfreflectie.

Uit de focusgroepen met de leerlingen blijkt duidelijk dat zij veel belang hechtten aan de leerkracht. In elke focusgroep kwam de rol van de leerkracht ter sprake. Een goede band met de leerkracht, een leerkracht die hen begrijpt en ondersteunt. De leerkracht is een grote motivator. De rol van de leerkracht als motivator is zeer belangrijk. Die motiverende rol kwam echter niet of onvoldoende tot uiting tijdens de lessen. In meer dan de helft van de focusgroepen geven meerdere leerlingen aan dat het niveau van de lessen te laag is, wat voor hen demotiverend werkt. De reden waarom leerlingen vonden dat het niveau te laag was en waarom de leerstof niet aansloot bij hun behoeften kan gevonden worden in de zeer diverse onderwijstrajecten van de leerlingen. De zeer diverse instroom zorgde ervoor dat leerlingen zeer verschillende behoeften hadden.

4.3.2 Schoolloopbaan

Tijdens de focusgroepen met de leerlingen werd gevraagd naar hun schoolloopbaan. De beschrijvingen van de schoolloopbaan geven aan dat de onderwijstrajecten die de leerlingen al hadden afgelegd zeer verschillend waren. In elke focusgroep waren er leerlingen die al aan hun tweede of derde secundaire school toe waren. Sommige leerlingen volgen sinds de 2de graad dezelfde richting, andere waren een paar keer gedurende hun schoolloopbaan veranderd. In elke focusgroep waren er leerlingen die eerst een richting uit de A-stroom hadden gevolgd en later de overstap hadden gemaakt naar de B-stroom. Deze uiteenlopende onderwijstrajecten had als gevolg dat er een grote heterogeniteit was op het vlak van voorkennis en op het vlak van leeftijd. De algemene tendens bij de leerlingen uit de focusgroepen was wel dat zij hun huidige keuze de juiste vinden.

Uit de gesprekken met de leerlingen blijkt daarnaast duidelijk dat de meerderheid van de leerlingen bewust nadacht over de toekomst. Het merendeel van hen (uit het 5de en 6de jaar) zag het 7de jaar bso als een meerwaarde en was van plan om dit te volgen. Dit waren de redenen die de leerlingen het meest aanhaalden:

- de kansen op de arbeidsmarkt worden groter
- met het diploma is het mogelijk om een hoger loon te krijgen
- het bijkomende attest bedrijfsbeheer zien zij als een duidelijke meerwaarde
- sommige leerlingen willen het 7de jaar doen vanwege de mogelijkheden tot verdere specialisatie.

Bij het bespreken van de toekomstverwachtingen kwam ook de mogelijkheid van verder studeren ter sprake. Hoewel een minderheid waren er toch per school één of meer leerlingen die overwogen om verder te studeren: een specialisatieopleiding, de politieschool en een studie aan de hogeschool behoorden tot de mogelijkheden.

4.3.3 Attitude tegenover de school

De attitude van de leerlingen tegenover de school was uiteenlopend. Op sommige vlakken zagen we eerder een negatieve houding, op andere vlakken stonden de leerlingen positief tegenover de school.

In 4 van de 10 focusgroepen gaven de leerlingen aan dat er weinig activiteiten, zoals studiereizen of daguitstappen, werden georganiseerd. Meerdere leerlingen gaven aan dat er weinig gebeurde op school. Een gebrek aan goed materiaal om te werken tijdens de lessen werd aangehaald in drie van de tien focusgroepen.

Het gevoel dat het bso als minder wordt gezien werd in enkele focusgroepen naar voren gebracht. Meerdere leerlingen gaven ook aan dat ze weinig inspraak hadden in het schoolgebeuren. In twee focusgroepen klaagden leerlingen over het feit dat het schoolbeleid te laks was tegenover de leerlingen.

De leerkracht was de reden waarom leerlingen het meest positief stonden tegenover de school. In zes van de tien focusgroepen werd de band met de leerkrachten besproken. Die band was voor de meerderheid van de leerlingen positief. De goede sfeer op school werd in drie focusgroepen aangehaald. In twee focusgroepen waren de leerlingen positief over de voorzieningen op school.

Tijdens de focusgroepen was de meerderheid van de leerlingen positiever over de praktijkvakken dan over de algemene vakken.

4.3.4 Sociaal-economische status en thuistaal

Sociaal-economische status (SES) en thuistaal zijn twee belangrijke kenmerken van de heterogene leerlingengroep in het bso. De meerderheid van de leerkrachten en directeurs gaf aan dat SES en thuistaal een belangrijke rol spelen in de schoolprestaties. De ondersteuning en begeleiding die leerlingen van thuis uit krijgen en de betrokkenheid van de omgeving van de leerlingen bij het schoolgebeuren werden algemeen als belangrijk ervaren. Dit werd ook al aangehaald, toen we de motivatie van leerlingen bespraken (zie 4.3.1).

De beginsituatie van onze leerlingen is niet altijd wat ze soms denken in Brussel. Maar ja, dat is een frustratie waarschijnlijk van overal dat wij hier zitten met leerlingen, ex-OKAN leerlingen. Een jaar in België, spreken maar drie woorden Nederlands, komen dan in een 3de jaar binnen, heel veel leerlingen zonder ouders, alleenstaanden of semi-alleenstaanden, ouders die er niet naar omkijken, ouders die geen Nederlands spreken, ouders die niet kunnen lezen of schrijven, dat wij met dat soort leerlingen zitten en dat wij, denk ik, daar heel veel mee bereiken, maar dat we inderdaad niet aan die eindtermen komen. (DIR 04)

De kennis van het Nederlands was in de meerderheid van de scholen een probleem. Meerdere leerkrachten gaven aan dat het Nederlands voor een belangrijk deel van de leerlingen pas de tweede taal is. Leerlingen hebben het moeilijk met alle taalvaardigheden. Bij enkele leerkrachten kwam ook specifiek de problematiek van schooltaal ter sprake. Leerlingen met een beperkte woordenschat hebben het moeilijk om de instructies te begrijpen en vormden een extra aandachtspunt voor de leerkracht.

Liam bijvoorbeeld kan perfect alleen werken. Je geeft hem instructies en hij doet zijn ding. Maar Hakim bijvoorbeeld moet je constant begeleiden, dat is gewoon zo. (LK 052)

4.3.5 Leerproblemen en beperkingen

De meerderheid van de leerkrachten attendeerde op het feit dat de grote heterogeniteit het niet eenvoudig maakt om voldoende kwalitatief onderwijs aan te bieden. Het gebrek aan kwaliteit zorgt ervoor dat de motivatie daalt. Meerdere leerkrachten voelden de nood om met kleinere groepen te werken.

Ik denk hoe kleiner de groep, hoe beter je daarmee kunt samenwerken. Zoals de groep van vanmorgen: een leerling met heel zwaar ADHD, met Gilles de la Tourette, dan een leerling met ADD, met ASS, dan twee OKAN'ers, vluchtelingen. Ze gaan er ook allemaal vanuit dat wij weten hoe wij daar mee moeten omgaan. Ik denk dat dat toch wel wat pijnlijke punten zijn waar toch iets aan moet gedaan worden. (LK 045)

Meerdere leerkrachten stelden dat ze nood hadden aan voldoende ondersteuning en begeleiding om pedagogisch-didactische taken goed uit te voeren. Leerkrachten gaven aan dat het niet eenvoudig is om leerlingen met gedragsproblemen te begeleiden en tegelijk de aandacht van de klasgroep te behouden. De meerderheid van de leerkrachten vond echter dat leerproblemen en beperkingen begeleiding vereisen buiten de klas. Tijdens de focusgroepen met de leerlingen gaven enkele leerlingen zelf aan dat het niet eenvoudig was om aan hen les te geven.

Elke geïnterviewde directeur was zich bewust van de grote noden die aanwezig zijn op de school. De directeurs gaven algemeen aan dat hun scholen over een uitgebreid zorgbeleid beschikten (over het zorgbeleid van de school zie verder: 4.5.1.4). Meerdere directeurs betoogden dat de zorg bij de leerkracht zelf begint. Openstaan voor de noden van de leerlingen en meewerken om een antwoord hierop te bieden is een belangrijk onderdeel van de functie van een leerkracht in het bso.

Iedere leerkracht is zorgleerkracht bij ons. Je kan gewoon je job niet doen als je niet openstaat voor de leefwereld van de leerlingen en aanspreekbaar bent en hun vertrouwen krijgt. (DIR 05)

4.4 Klasfactoren

In deze paragraaf met betrekking tot de klas- en leraarfactoren bespreken we de leerkracht PAV en zijn/haar didactisch handelen. De leerkracht is binnen deze context een leerkracht 3de graad PAV, verbonden aan één school uit de casestudy. De data komen vanuit de semigestructureerde interviews, de vergaarde informatie uit de observaties, de analyse van het didactisch materiaal en de verslagen van de focusgroepen van de leerlingen.

In deze paragraaf gaan we dieper in op de vooropleiding en de schoolloopbaan van de leerkracht PAV. Ook de ervaring en het professioneel zelfverstaan worden besproken. Het professioneel zelfverstaan gaat over bekwaamheid, toekomstperspectief en motivatie. We bekijken eveneens hoe deze groep van leerkrachten het begrip professionalisering invulde. De meeste aandacht besteden we aan het didactisch handelen van de leerkracht. Het didactisch handelen valt uiteen in verschillende deelaspecten die worden gekoppeld aan het model voor een krachtige leeromgeving in bso (Placklé & Goemans, 2012). Hierbij gaan we dieper in op de eindtermen en leerplandoelstellingen, de uitdagende leeromgeving, zorg op maat, kritische houding en leerklimaat. Tot slot bespreken we ook de toekomstverwachtingen die leerkrachten hebben voor hun leerlingen.

4.4.1 De vooropleiding en de schoolloopbaan van de leerkracht

Hoewel uit de cijfers van de Databank Hoger Onderwijs blijkt dat er een dalende interesse is van jongeren uit het aso voor de lerarenopleidingen, hadden de meeste leerkrachten uit de casestudy zelf een aso-opleiding achter de rug. De helft van de leerkrachten had een masterdiploma. Een aantal leerkrachten had een technische vooropleiding achter de rug en een bachelordiploma op zak.

Slechts 9 leerkrachten uit de casestudy hadden meer dan 10 jaar ervaring. De meeste hogescholen bieden al verschillende jaren een specifieke opleiding voor PAV. In de groep leerkrachten met maximum 5 jaar ervaring zat er geen enkele leerkracht met een diploma PAV. 'De Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief' (2005) veralgemeent deze tendens: slechts 16% van de Vlaamse leerkrachten in het secundair onderwijs zit in de leeftijdscategorie jonger dan 30. De leeftijdscategorieën 30 tot 39 jaar en 50 tot 59 jaar maken elk 24% deel uit van de totaliteit. De groep 40 tot 49 jaar heeft een segment 33%. Wij hebben bij de leerkrachten gepeild naar het aantal jaren ervaring en niet naar de leeftijd. Maar de meeste leerkrachten uit de casestudy zijn direct na afstuderen gestart in het onderwijs. Slechts één leerkracht had gesolliciteerd buiten het onderwijs en aantal interims gedaan. Eén van de leerkrachten had eerst een administratieve job binnen het onderwijs uitgeoefend.

De leerkrachten zonder specifieke opleiding PAV hadden doorgaans geen voorbereiding gehad om te werken met bso-leerlingen. Slechts één leerkracht had verplicht stage gelopen in bso. Nochtans gaven leerkrachten aan dat dit noodzakelijk is. Niet alles is aan te leren via een theoretisch kader. De focus zou niet zozeer op het inhoudelijke aspect moeten liggen maar op de praktijk.

Ik denk ook dat een opleiding nooit kan voldoen om je daar op voor te bereiden. Je leert het maar door te doen. (LK 012)

Je moet op elke groep voorbereid zijn. En zeker in het bso, zeker met het M-decreet, moet je voorbereid zijn op allerhande problemen die daar bij komen. Het is niet louter je les geven, het is meer dan dat. Het is ook niet alleen je leerplandoelstellingen halen, het is ook half opvoeder zijn op sommige momenten, omgaan met hele moeilijke problematieken soms, een moeilijke thuissituatie. (LK 101)

Diezelfde klemtoon legden ook leerkrachten die wel de opleiding PAV hadden gevolgd.

Dat je zoveel stages mag doen. Ik deed dat niet graag een stage, maar dat is wel waar je het leert. (LK 041)

Dat is iets dat je zelf moet ondervinden, ook voelen van 'is dat hier mijn ding ja of nee, kan ik daar mee omgaan?'. Iedere klas is ook anders. Ik heb zelf ook geen beroeps gevolgd vroeger in het middelbaar. Je kunt het nog allemaal zo mooi opschrijven, maar je moet dat allemaal in de praktijk zelf ondervinden. (LK 051)

De groep met een PAV-diploma formuleerde ook andere opmerkingen. De opleiding is te theoretisch, de didactiek voor de verschillende domeinen is onvoldoende uitgewerkt en bepaalde elementen komen onvoldoende aan bod (zoals evaluatie, jaarvorderingsplannen).

Een specifieke opleiding PAV is een meerwaarde omdat je leert omgaan met de doelgroep, je leert thematisch werken en het praktijkgedeelte maakt een wezenlijk deel uit van de opleiding.

Zoals vernoemd in de literatuurstudie (2.4.1) hebben een hele waaier van bachelors en masters een 'voldoende' bevoegdheid' om PAV te geven. Deze waaier is veel uitgebreider dan bij andere onderwijsvakken. In de casestudy hadden 4 van de 28 leerkrachten een bachelor secundair onderwijs met PAV behaald.

4.4.2 Hoe leerkrachten in het vak terechtgekomen zijn

Binnen de geïnterviewde groep leerkrachten bleek een minderheid bewust te hebben gekozen om les te geven aan bso-leerlingen of om PAV te geven. Wij vermelden er meteen bij dat voor een bepaalde groep de mogelijkheid nog niet bestond om te kiezen voor PAV. Een logische vraag is hoe men uiteindelijk terecht is gekomen in het bso voor het geven van een lessenspakket PAV.

Twee leerkrachten hadden de opstart van het vak PAV in het secundair onderwijs op hun school meegemaakt en waren zo in het vak gerold.

Een aantal leerkrachten had heel bewust gekozen voor PAV en dit had niet altijd te maken met hun vooropleiding:

Maar ik wist sowieso dat als ik afstudeerde geen job zou vinden in gedrags- en cultuurwetenschappen, want er zijn maar heel weinig. Dus dacht ik 'ik ga solliciteren voor PAV, ik vind dat ook wel plezant om te geven. (LK 032)

Het geven van het onderwijsvak is geen prioriteit, maar biedt wel de zekerheid van een job (voor een volledig schooljaar):

Normaal gezien moet ik gedrags- en cultuurwetenschappen geven in aso in de humane wetenschappen. Maar dat zijn weinig uren en meestal gaan die naar de leerkracht geschiedenis, die die uren mee in zijn pakketje neemt. Dus ik ben daar wel voor gaan solliciteren, maar hier kon ik beginnen in PAV. Daar zit natuurlijk wat gedrags- en cultuurwetenschappen in, maar dat is natuurlijk op een ander niveau. (LK 044)

Ik ben nog niet vastbenoemd, dus voor mij is dat elk jaar sprokkelen naar uren. Ik ben breed [opgeleid], dus ik kan veel kanten mee op met mijn diploma's. PAV werd gesplitst in bepaalde klassen en zo ging dat naar mij. (LK 061)

Eigenlijk ben ik hier per toeval terecht gekomen (...) Dit was eigenlijk de school die als eerste reactie gaf [op mijn sollicitatie] en een heel goede aanbieding gaf om te komen werken. (LK 082)

Regelmatig werd aangegeven dat PAV een manier is om een lesopdracht te krijgen of om de lesopdracht verder aan te vullen (cf. supra: 2.4.3). Niet elke leerkracht stond even positief tegenover het vak:

(...) in feite is PAV een beetje een vak – ik mag dat niet zeggen misschien – maar het is een beetje een aanvulling en je moet je daar echt goed in voelen, hé. (...) ik noem dat soms een vergiftigd geschenk. Ik kende het vak niet, ik zei 'tiens, wat is dat PAV?' Kun jij dat geven? Het was niet van 'wil jij dat geven?', het stond erop. (LK 071)

Dus dat is gewoon een beetje de afvalbak, vind ik. Ik geef dat graag, maar de rest: 'Bah, ik moet PAV geven ...'. En dat is meestal een aanvulling op uren. [interviewer: En dat vak PAV, omdat u zegt 'ik geef dat graag', u heeft er waarschijnlijk bewust voor gekozen om dat vak te geven?] Nee nee! We hebben dat vanaf het begin af aan gegeven om uren aan te vullen. (LK 081)

Een lesopdracht aanvullen met PAV gebeurde zowel bij de beginnende leerkracht, die op deze manier een opdracht kreeg op een school, als bij een vastbenoemde leerkracht die wegens afbouw van uren in een ander onderwijsvak koos voor PAV. Het ging hierbij vaak om toevalligheden. Toch is dit een aanwijzing voor de hypothese dat PAV de toegangspoort is tot het onderwijs voor beginnende leerkrachten of als een uitwijkmogelijkheid fungeert voor meer gevorderde leerkrachten.

Het was een minderheid die bewust koos voor het onderwijsvak PAV en nog een kleiner aantal dat niet als hoofdreden 'een opdracht' gaf. In het laatste geval ging het om leerkrachten die PAV als onderwijsvak hadden gekozen in hun bacheloropleiding. In de paragraaf rond schoolfactoren zal dieper worden ingegaan op de visie van de directeurs (4.4.4).

Wat betreft het totaal aantal jaren ervaring hadden alle leerkrachten uit de casestudy meer dan de helft van hun leservaring opgebouwd in het bso, met uitzondering van één leerkracht.

Het overgrote deel van de geïnterviewde leraren had met zijn eerste lessenspakket/aanstelling een lesopdracht in het bso, hoewel zij doorgaans geen ervaring hadden opgedaan in het bso. Het diploma speelde geen rol, zowel masters als bachelors waren direct gestart in het bso. Ongeveer de helft had geen ervaring met lesgeven in aso en/of tso, behalve via het praktijkgedeelte tijdens hun opleiding.

4.4.3 Professioneel zelfverstaan

Wij hebben in de casestudy ook navraag gedaan over de mate waarin de leerkrachten PAV zich bekwaam voelden als leerkracht. Daarnaast hebben we eveneens gepeild naar hun motivatie en hun toekomstperspectief.

4.4.3.1 Bekwaamheid

Enerzijds was bijna de helft van de leerkrachten heel concreet in hun bewoordingen bij het omschrijven van hun eigen bekwaamheid: *kennis van de stiel, (redelijk) zelfzeker, goed bezig, 8/10, sterk in zijn schoenen staan*. Sommige leerkrachten gebruikten hun ervaring om te wijzen op hun bekwaamheid.

Anderzijds twijfelden sommige leerkrachten aan hun bekwaamheid als PAV-leerkracht. De redenen zijn zowel gelinkt aan de didactische aanpak van het vak als bepaalde kenniselementen.

Bij de grootste groep ging het om elementen die gerelateerd zijn aan didactische aspecten van het vak. Volgende voorbeelden werden door leerkrachten opgesomd: taalvaardigheid, herdenken van werkvormen, het coachen van leerlingen.

Ik heb de kennis maar het overbrengen, de didactiek, want als het nu over aardrijkskunde gaat ... Goed, iedereen weet hoe een atlas werkt maar hoe leer je dat stap voor stap aan? (LK 045)

De didactische aanpak van rekenvaardigheid werd door verschillende leerkrachten aangehaald, ook door leerkrachten met een PAV-diploma.

Nu voel ik me echt wel een leerkracht PAV. Ik weet hoe het ineens zit, ik weet wat er gevraagd moet worden, daarin voel ik me goed. Maar ik ben heel onzeker over het feit van iets wat toch nog altijd niet lukt, gelijk bijvoorbeeld iets van rekenvaardigheid waarvan ik denk 'ik kan het niet nog anders uitleggen'. Dat frustreert me. (LK 044)

Ook de heterogeniteit binnen de klas ervoeren verschillende leerkrachten als een enorme uitdaging.

Ik geef het vak graag, het is veel werk. En toch heb je dan ook regelmatig het gevoel dat je je leerlingen tekort doet eigenlijk. 't Is ook een enorme heterogene groep, er zijn erbij die verder willen studeren en er zijn er bij die onmiddellijk willen gaan werken. Ja, we zitten ook met een aantal allochtonen. In sommige klassen is dat nog veel erger. (LK 053)

Inhoudelijke aspecten waren veel minder terug te vinden in de geformuleerde antwoorden. Eén leerkracht gaf aan dat de leerlingen soms meer kennis hebben van bepaalde onderwerpen, die gerelateerd zijn aan de studierichting van die leerlingen. Onderwerpen gelinkt aan het domein wetenschap en samenleving werden eenmaal vernoemd.

Er was geen link tussen het gevoel van (on)bekwaamheid en het type van diploma (bachelor of master). Mogelijk kan er een verband gelegd worden tussen het domein waarbinnen de gevolgde studies van de leerkrachten vallen en de opgesomde onderwerpen waarmee sommige leerkrachten moeite hadden. Er waren slechts twee leerkrachten die tijdens hun opleiding gekozen hadden voor een bètawetenschap als één van de onderwijsvakken. In de groep van de leerkrachten met een masterdiploma was er geen enkele met een diploma dat valt onder de noemer van bètawetenschappen. Twee leerkrachten hadden een diploma Toegepaste Economische Wetenschappen.

De leerkrachten ervoeren hun vooropleiding niet als een bepalende factor voor de klaspraktijk. Slechts twee leerkrachten lichtten toe op welke manier hun vooropleiding een rol speelde. Kennis speelde hierin een cruciale rol: hun vooropleiding betekende dat zij als leerkracht meer kennis hebben over bepaalde onderwerpen en dat zij gemakkelijker terugvielen op *kennen* in plaats van *kunnen*. Er kunnen hier twee verklaringen voor gegeven worden. Weinig leerkrachten uit de casestudy hadden een diploma PAV op zak, waardoor hun eigen vooropleiding (vaak als theoretisch verwoord) het kader vormde voor hun lessen PAV. Ook hadden weinig leerkrachten binnen hun opleiding kennis leren maken met het bso-publiek of hiervoor een raamwerk gekregen om binnen te werken. De vooropleiding kon geen onderscheidende rol vormen want de meeste leerkrachten hadden geen specifieke opleiding voor PAV of bso genoten.

4.4.3.2 Toekomstperspectief

Een andere vraag binnen het kader van het professioneel zelfverstaan is hoe deze leerkrachten hun toekomst zien als leerkracht PAV. De grootste groep heeft expliciet geantwoord op de vraag. Vier leerkrachten stuurden expliciet aan op verandering. Er werden verschillende redenen gegeven om het aantal uren PAV te verminderen of uit de opdracht te halen. Drie leerkrachten zouden liever het onderwijsvak geven waarvoor ze hadden gestudeerd. Er waren ook leerkrachten die een andere functie binnen het onderwijs ambieerden. Sommige leerkrachten formuleerden wel bedenkingen bij hun toekomstperspectief. Aansluiting (blijven) vinden met de leefwereld van de leerlingen was wel belangrijk als leerkracht PAV.

Ondanks het feit dat het vak PAV aanvankelijk geen positieve, bewuste keuze was, wensten de meeste leerkrachten uit de casestudy wel het vak te blijven geven.

4.4.3.3 Motivatie

De leerkrachten somden bij de vraag *‘Wat is jouw motivatie om leerkracht te zijn?’* zaken op die kunnen gekoppeld worden aan het lerarenberoep en niet enkel van toepassing zijn voor PAV. Het gaat hier om het gevoel dat je iets kunt betekenen, dat je kennis kunt overbrengen, dat het een creatief beroep is. Leerkrachten ervoeren het als stimulerend om met jonge mensen bezig te zijn. Het betreft dan het kunnen motiveren van de leerlingen om een doel te bereiken. Leerlingen zelfredzaam maken, zorgen dat ze kritisch zijn.

Bij de vraag *‘Wat is jouw motivatie om PAV-leerkracht te zijn?’* kwamen twee elementen naar voren als drijfveren van de leerkrachten, namelijk de aanpak van het vak en het doelpubliek.

Een leerkracht omschreef die combinatie van doelpubliek en de specificiteit van het vak als volgt:

Dat ik daar heel vrij in ben, in PAV, ik heb niet zo veel doelstellingen, die makkelijk op een leuke manier realiteit kunnen worden en ... ja, je kunt je eigen nadruk erop leggen. Dus omgaan met die vrijheid, en die omgang met die mannen hé. (LK 081)

Leerkrachten gaven aan dat het vak an sich motiverend werkte. Het werd als een heel gevarieerd vak gezien, een uitdagend vak. Positief is ook de vrijheid die je krijgt als leerkracht: je kan je eigen ding doen.

Ik ben eigenlijk in PAV gerold en dat was liefde op het eerste gezicht, van yes dat wil ik doen, dat vind ik heel plezant om te doen. (LK 052)

De verscheidenheid die je er eigenlijk kunt insteken, je kunt daar alle kanten mee op. (LK 072)

Omdat ik er zo wel mijn eigen ding mee kan doen en 't is zo wel heel open. (LK 091)

Ook het doelpubliek zorgde voor de nodige motivatie. Sommige leerkrachten wezen leerlingen uit het bso specifieke kenmerken toe die werden geapprecieerd. Voorbeelden hiervan zijn het open karakter van de leerlingen, de ‘allochtone’ afkomst, de problematische achtergrond van sommige jongeren, de appreciatie die je krijgt van de leerlingen.

Je ziet de leerlingen veel en ze zijn ook heel open tegen je. Dus je weet ook alles, je komt alles te weten. Zij kunnen ook niet liegen, ze proberen dat maar [dat lukt niet]. Nee, het zijn die leerlingen. En sommige zijn wat moeilijker dan anderen, maar op zich vind ik dat daarom ook heel fijn. (LK 041)

Gelukkig zijn de meeste klassen wel oké, want als ik dat zie voor mijn PAV ook ... Gisteren heb ik bijles gegeven en die leerlingen appreciëren dat, en als ze buitengaan ‘dag mevrouw’ en gelukkig dat die leerlingen er dan nog zijn want anders was ik al lang thuisgebleven, denk ik. (LK 092)

Ik houd wel van dat publiek ... om die dan toch mee te krijgen, dat geeft wel voldoening, ja. Dus het is vooral het doelpubliek. En PAV is dan een hulpmiddel. (LK 101)

Die jongens kunnen ook wel wat, en ik vind het goed om ze ook wat uit te dagen, te prikkelen, en ze eigenlijk naar een hoger niveau te brengen. (LK 102)

Tot slot blijkt uit de interviews met de leerkrachten dat de doelgroep zowel een obstakel als een motivator was. Bij het deel pedagogisch-didactische vaardigheden (zie 4.4.5) zullen we opmerken dat de doelgroep een van de knelpunten is die leerkrachten ervoeren en dat leerkrachten weinig

inspeelden op interesses en de studierichting van de leerlingen. De leerkrachten wezen op de uitdaging die de doelgroep vormde. Een aantal gaf aan geen PAV te willen geven in de 2de graad.

En dan vooral in het 6de jaar, hé, in het 2de of 3de jaar zou ik het niet graag willen geven (LK 081)

4.4.4 Professionalisering

Weinig leerkrachten uit de casestudy hadden een specifieke opleiding PAV achter de rug. Interessant is dus om te weten hoe deze groep van leerkrachten tegenover professionalisering stond en welke trajecten precies zijn gevolgd.

Het begrip *nascholing* werd heel breed ingevuld: studiedagen georganiseerd door schoolexterne organisaties, het uitwerken van didactisch materiaal, lezingen en bedrijfsbezoek, zelfs *Klascement* werd als voorbeeld gegeven.

De meeste leerkrachten gaven aan regelmatig een nascholing te volgen. De frequentie waarmee dit gebeurde, was erg variabel, waardoor het onmogelijk is om er een gemiddelde op te kleven.

In de lijst met gevolgde nascholingen vallen bepaalde zaken op. Bij het professioneel zelfverstaan van de leerkracht wordt beschreven dat er toch een groep leerkrachten was die twijfelde aan zijn bekwaamheid betreffende bepaalde didactische aspecten van het vak, zoals rekenvaardigheid en evaluatie. Slechts vier leerkrachten hadden een nascholing gevolgd rond een onderwerp dat aan PAV kan gelinkt worden. Geen enkele leerkracht maakte melding van een nascholing rond rekenvaardigheid. Slechts twee leerkrachten spraken van een nascholing rond wetenschappen. Het is niet duidelijk of deze laatste nascholing gericht was op de didactiek of niet. Overige onderwerpen die gelinkt kunnen worden aan PAV zijn activerende werkvormen, differentiatie en projectmatig werken.

Op verschillende scholen en bij verschillende leerkrachten werd de pedagogische begeleidingsdienst aangehaald als organisator van nascholingen. Ook de begeleiding door de pedagogisch adviseur werd meermaals vermeld. Samenwerking met andere scholen (al dan niet binnen de scholengroep) gebeurde voor onder andere de ontwikkeling van didactisch materiaal en leerlijnen.

Een aantal leerkrachten gaf aan geen nood te hebben aan nascholing. Slechts weinig leerkrachten vroegen naar een specifieke nascholing. Onderwerpen die werden vernoemd zijn duurzame ontwikkeling, taal, wiskunde en ICT.

Voor sommige leerkrachten was het beleid van de school een belemmering. Sommige scholen legden een quotum op. Dit kan betekenen dat de leerkrachten verplicht zijn een bepaald aantal nascholingen op jaarbasis te volgen en/of dat je als leerkracht slechts een aantal mag volgen vanwege de kostprijs. Leerkrachten gaven ook aan dat ze bepaalde nascholingen niet kunnen/mogen volgen, omdat er teveel lesuren zouden wegvallen voor de leerlingen.

Het nascholingsbeleid van de school speelde mogelijk een rol in het professionaliseren van de leerkracht. Hetzelfde kunnen we zeggen over de pedagogische begeleidingsdienst. Op het professionaliseringsbeleid van de school gaan we verder in onder schoolfactoren (zie 4.5.3.6).

Het grootste deel van de geïnterviewde leerkrachten had geen opleiding genoten die zorgt voor versterking voor de domeinen wetenschap en samenleving en functionele rekenvaardigheid.

4.4.5 Pedagogisch-didactische vaardigheden

In dit onderdeel beschrijven we hoe de klaspraktijk er in de 3de graad PAV uit ziet: *wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?* We hebben de opbouw van het observatie-instrument gekozen om het onderdeel *pedagogisch-didactische vaardigheden* op te bouwen. We gaan na in welke mate de lessen PAV aansluiting vonden bij de eindtermen en leerplannen en op welke manier deze ingevuld werden. Vervolgens gaan we dieper in op de volgende criteria: de uitdagende leeromgeving, zorg op maat, kritische houding en een positief en veilig leerklimaat.

Niet alleen de interviews van de leerkrachten werden gebruikt als data, ook de analyse van het didactische materiaal, de lesobservaties en de focusgroepen van de leerlingen worden meegenomen in dit onderdeel van de rapportering.

4.4.5.1 Eindtermen en leerplandoelstellingen

Uit de observaties en de analyse van het didactisch materiaal blijkt dat de leerkrachten rekening hielden met de eindtermen/leerplandoelstellingen van het vak. Tijdens de geobserveerde lessen werd er praktisch altijd aan het domein functionele taalvaardigheid gewerkt. Functionele informatieverwerking en -verwerking kwam in 16 van de in totaal 29 geobserveerde lessen voor. Functionele rekenvaardigheid kwam weinig aan bod, slechts in een vijftal lessen. Hetzelfde geldt voor tijd- en ruimtewustzijn. In geen enkele les werd gewerkt aan de eindtermen wetenschap en samenleving. Meer dan de helft van de geïnterviewde leerkrachten verwees naar de eindtermen en de leerplannen als bepalende factor voor de praktijk.

De eindtermen, leerplandoelstellingen werden meestal onder de vorm van een thema aangebracht. De keuze voor bepaalde thema's is binnen de verschillende scholen is de bevoegdheid van de vakgroep. Wonen, werken en budget waren onderwerpen die bij verschillende lesobservaties aan bod kwamen. Deze kunnen gelinkt worden aan het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid en kunnen verbonden worden aan de eindtermen rond sociale wetgeving, arbeidsrecht en geld beheren. Soms kwamen onderwerpen in verschillende leerjaren aan bod: eerst basaal en daarna grondig. Herhaling is een woord dat ook bij een aantal focusgroepen van de leerlingen viel.

Verschiedende leerkrachten werken rond actualiteit, maar gaven dit apart en niet geïntegreerd in een thema. Bij drie van de geobserveerde lessen draaide de volledige les rond actualiteit, losgekoppeld van een thema. Alle focusgroepen met de leerlingen vermeldde actualiteit als lesonderwerp, wat het vermoeden sterkt dat actualiteit steeds als een apart onderwerp werd gegeven.

4.4.5.2 Uitdagende leeromgeving

a) Werkvormen

Wij hebben gevraagd aan de leerkrachten welke werkvormen allemaal werden toegepast tijdens de lessen PAV. Er zijn een aantal zaken die in het oog springen. Vaak gaat het om groepswork en zoekopdrachten. Verschillende leerkrachten zetten regelmatig in op het onderwijsleergesprek en doceren. Bij een onderwijsleergesprek voeren leerkracht en leerlingen een gestructureerd gesprek, waarbij een deel van de leerinhoud of een bepaalde problematiek in dialoogvorm wordt verhelderd (www.bvdatbank.be). Hetzelfde beeld krijgen we met de observaties. In de helft van de

geobserveerde lessen zette de leerkracht in op het onderwijsleergesprek. Ook cursorisch lesgeven is een noodzakelijkheid voor bepaalde leerkrachten.

Ik denk dat dit ook moet. Bijvoorbeeld de regel van drie of procent berekenen, (...) dat komt geïntegreerd aan bod, maar dat kunnen zij niet als je dat terloops eens vermeldt en één of twee oefeningen op maakt. Dus dat zijn wel twee dingen waar ik meer tijd aan besteed. Dat drillen komt eigenlijk bij mij niet echt aan bod, maar het wordt toch wel een keer ingeoefend. (LK 022)

Het probleem is ook met wiskunde en Nederlands, (...) de pedagogische dienst zegt dat je dat moet integreren, maar ik heb altijd het gevoel dat we alles aan het doen zijn en niks goed. (LK 052)

De lijst met vermelde werkvormen geeft onvoldoende informatie om een totaalbeeld te krijgen van het lesgebeuren in PAV. Een eerste opmerking is dat leerkrachten soms een eigen interpretatie geven aan een bepaalde werkvorm.

[Coöperatief leren] *Ja, dat gebeurt nu. (...) Ja, dat ze samen tot iets moeten komen en dat ze afhankelijk zijn van elkaar, dus ook met rolverdelingen. Als ze taken maken – nu is nog niet, dat is de volgende periode – moeten ze met google drive werken en dan aan één documentje samen een aantal dingen opzoeken. (LK 052)*

Dat kan voor mij een grote rol betekenen in die zin: ik ben niet altijd even ICT-vaardig en bijvoorbeeld zij wel. Dus zij leren ook, ik leer ook van hen op dat vlak. Ik vind dat heel fijn eigenlijk. Maar ook bijvoorbeeld, wanneer ze iets uitwerken, helpen ze elkaar daarin. (LK 021)

Marzano, Pickering en Pollock (2010) maken duidelijk welke elementen bepalend zijn voor coöperatief leren: positieve wederzijdse afhankelijkheid, directe ondersteunende interactie, individuele aanspreekbaarheid en groepsverantwoordelijkheid, intermenselijke en kleine groepsvaardigheden en groepsevaluatie.

[Projectmatig werken] *Als het dan over projectmatig werken gaat, maar nog niet geïntegreerd voor heel de klas. Volgend semester start ik, of na de vakantie, dus volgende maand, starten ze voor de eerste keer met een langere opdracht die ze dan per twee moeten oplossen. (LK 032)*

Projectmatig werken⁸ gebeurde eigenlijk niet. Het projectmatig werken kwam enkel aan bod als een schoolproject. Het valt op dat slechts drie leerkrachten een voorbeeld gaven van een werkvorm die expliciet buiten de schoolmuren plaatsvond: een enquête/interview afnemen, een themawandeling laten ontwikkelen en uitvoeren, een tentoonstelling bezoeken. De leerlingen uit de focusgroepen bevestigden dit beeld en wilden graag meer buiten de klas 'les' krijgen. Voor sommige leerkrachten was het geen evidentie om buiten de klas lesactiviteiten te organiseren wegens de ligging van de school.

De lijst met gehanteerde werkvormen zegt niets over de frequentie waarmee werkvormen aan bod kwamen. De geobserveerde lessen toonden meestal een klassiek verloop met onderwijsleergesprek en individuele opdrachten. Activerende werkvormen waar wordt ingezet op interactie tussen

⁸ *Bij projectmatig werken gaat het om het bereiken van een tevoren vastgesteld resultaat. Daartoe ga je planmatig te werk. Een project is in tijd begrensd; het heeft een duidelijk begin en een duidelijk einde. Bovendien is er een opdrachtgever en een projectleider, die verantwoordelijk is voor de uitvoering van de opdracht. De projectleider geeft leiding aan de projectgroep, de mensen die het project uitvoeren. (<https://associatie.kuleuven.be>)*

leerlingen kwamen in minder dan de helft van de lessen aan bod. Er weinig werd ingezet op groepswork, samenwerkend leren en dus ook op coöperatief leren.

Hoe ziet de ideale PAV-les er uit? Ik leg de opdracht uit en zij werken daar zelfstandig of in groepen aan. Ik begeleid hen bij vragen. Op die manier. (LK 081)

Soms is de insteek vol goeie bedoelingen, maar soms zie je dat dan eindigen in een kakofonie, in chaos, waar beide partijen eigenlijk niks aan hebben. Je kunt je dan de vraag stellen, welke leerplandoelstellingen heb ik nu eigenlijk bereikt? (LK 063)

Leerkrachten gaven wel aan dat hun keuze om al dan niet in te zetten op bepaalde werkvormen, toch althans gedeeltelijk, werd bepaald door de omkadering en de leerlingen. Bij het deeltje *Klasinrichting* (4.4.5.2 d) gaan we dieper in op de omkadering. Klasmanagement komt aan bod onder *Leerklimaat* (4.4.5.5).

Nochtans waren de leerkrachten goed op de hoogte van de eigenheid van het vak. De verschillen die leerkrachten aangaven tussen PAV en andere onderwijsvakken tonen dit aan: bij andere vakken staat de leerkracht meer centraal en wordt het onderwijsleergesprek veel meer toegepast. Het leerplan van andere onderwijsvakken is strakker (minder vrijheid) en theoretischer. De vakken waarmee de vergelijking werd gemaakt zijn Nederlands, niet-confessionele zedenleer/godsdienst en geschiedenis. Het verhaal van PAV is niet alleen een verhaal van beperkingen, maar ook van mogelijkheden.

Sommige leerkrachten gaven heel expliciete voorbeelden van toekomstmuziek binnen hun vak. Projectmatig werken, het gebruik van een spelvorm, *flipping the classroom* zijn voorbeelden hiervan. Bij *flipping the classroom* wordt de klassikale instructie omgewisseld met het individuele huiswerk.

b) Instructies

Met instructies doelen we op de uitleg die de leerkracht geeft met betrekking tot het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten, of de leraar nagaat of de leerlingen alles begrepen hebben. We hebben eveneens gekeken naar het expliciteren van de lesdoelen en de integratie van strategieën. We gebruiken hiervoor de observaties en de opmerkingen van de focusgroepen leerlingen.

De instructies waren duidelijk tijdens de geobserveerde lessen. In drie focusgroepen hoorden we de opmerking dat de leerlingen vonden dat ze te weinig ondersteuning krijgen bij het uitvoeren van opdrachten. Leerkrachten besteedden de nodige aandacht aan het expliciteren van de lesdoelen. Dit geldt voor ongeveer de helft van de geobserveerde lessen. In slechts negen lessen werd er ingezet op het gebruik van strategieën. Wij kunnen niet uitmaken of dit wijst op het feit dat leerlingen dit voldoende kennen, kunnen gebruiken of dat er onvoldoende aandacht aan werd geschonken. De meeste leerkrachten voorzagen begeleiding tijdens de fase van de uitvoering.

c) Opdrachten

Bij dit onderdeel gaan na we of de leerkracht de leerlingen inspraak gaf in wat ze mogen/moeten doen. Dit kan gaan over de groepssamenstelling en de klasorganisatie, maar ook over de planning van een project. We trachten te achterhalen of de leerkracht open opdrachten voorziet die geen eenduidige uitkomsten hebben en waarbij er meerdere manieren zijn om tot een oplossing te komen. Daarnaast kijken we of de inhouden die aangereikt worden inspelen op de interesses en de leefwereld van de leerlingen of aansluiten bij de studierichting van de leerlingen. We stellen ons ook

de vraag of de leerkrachten werken met levensechte opdrachten, al dan niet in samenwerking met het beroepenveld.

Binnen het model van de krachtige leeromgeving voor het bso (Placklé & Goemans, 2012) staan de leerling en zijn (beroeps)identiteit die verder ontwikkeld moet worden centraal. Uit de casestudy blijkt echter dat leerlingen nauwelijks de inhoud van het vak (mee)bepaalden (of dat mochten). Leerkrachten gaven dit zelf aan. Dit wordt ook bevestigd door de analyse van didactisch materiaal en de input van de focusgroepen leerlingen. Bij slechts één observatie was er sprake van een open opdracht.

Redenen die leerkrachten hiervoor gaven waren dat leerlingen geen of weinig voorstellen doen, niet elk voorstel past, dit voor extra werk zorgt en niet haalbaar is vanwege de heterogeniteit binnen de klas.

Dat is iets dat ik zo graag zou doen maar het probleem is (...) bij PAV ben ik zo veel bezig met voorbereiden, verbeteren enzovoort en dat is ook veel werk altijd, vind ik. Dat is niet eventjes zoiets naast elkaar leggen. Ik heb altijd serieuze evaluatiecriteria. (LK 052)

Dat zij iets voorstellen, daar kruipt werk in. Natuurlijk, als ze mij vragen stellen over de actualiteit, dan spelen we daar uiteraard wel op in. (LK 102)

Uit het didactisch materiaal kunnen we afleiden dat verschillende opdrachten niet aansloten bij de leefwereld van de leerlingen. Thema's die wel aansloten bij de leefwereld van de leerlingen waren bijvoorbeeld wonen, werken en budget. In minstens de helft van de focusgroepen gaven leerlingen de voorkeur aan onderwerpen die hen voorbereiden op het latere leven en beroepsleven.

Beroepsgerichte vorming kwam nauwelijks aan bod in de lessen PAV. Bij thema's zoals solliciteren en werken legden leerkrachten wel gemakkelijk de link met het toekomstige beroep van de leerlingen.

De leerkracht PAV moet inzetten op een leeromgeving waarbinnen authentiek leren binnen een uitdagende context een plaats krijgt. Hierbij is een samenwerking met praktijk en het werkveld onontbeerlijk. Bij schoolfactoren zullen we deze samenwerking vanuit het perspectief van directeur en leerkracht bespreken.

Wij hebben leerkrachten gevraagd hoe zij deze levensechte praktijken concreet zien. Leerkrachten koppelden ofwel het begrip aan bepaalde werkvormen, soorten opdrachten, ofwel legden zij de link met bepaalde onderwerpen.

Werkvormen die leerkrachten lieten samenvallen met levensechte contexten waren teamwerk, organisatie van een activiteit, extra-muros activiteiten, externe uitnodigen en het gebruik van iPad. Onderwerpen die werden gekoppeld aan levensechte contexten waren gelinkt aan de leefwereld van de leerlingen en actualiteit. Wonen, werken, budget, solliciteren waren hier concrete voorbeelden van.

Uit de antwoorden leiden wij af dat leerkrachten levensechte contexten vaak zagen als een link met de leefwereld van de leerlingen, waardoor het eerder onder de noemer van geïntegreerd werken en thematisch werken valt.

Dus die mannen zijn al effectief bezig met hun (rijbewijs), hier op school. Er zijn er ook die met de auto naar school komen. Ik probeer ze altijd te vertellen vanuit hun situatie, dus vanuit hun budget, gewoon wat voorbeelden aanhalen uit de realiteit. (LK 081)

Het latere beroepsleven, de sector waar leerlingen zullen terecht komen werd slechts door één leerkracht als voorbeeld gegeven.

Leerkrachten werden uitgedaagd om dergelijke contexten te realiseren binnen het vak en ervoeren soms moeilijkheden: het didactisch materiaal is niet aangepast, sommige levensechte contexten zijn moeilijk inpasbaar binnen het schoolsysteem, financieel lukt het niet altijd en de praktische kant is soms ook een belemmering.

Eén van de dingen die bijvoorbeeld bij solliciteren ideaal zou zijn is als je bijvoorbeeld met heel de klas een aantal interimkantoren kunt afgaan en zo. Maar ja, dat gaat niet altijd. Ik had ook dit jaar gepland de hulpkas een keer een bezoek te brengen, maar daar mag je dan maar met tien leerlingen binnen. (LK 052)

Wij weten dat zo, binnen twee weken op de sportdag, de helft van de school zal er niet zijn. Ze doen er gewoon niet aan mee, het interesseert hen niet. Waarom roepen ze het dan in het leven? Laat dat vallen. Spijtig voor die paar die hier wel gaan zijn, maar laat dat gewoon vallen en besteed dat geld aan die dingen zodat we levensecht met hen op uitstap kunnen, vind ik. (LK 092)

Ondanks mogelijke belemmeringen was de integratie van levensechte contexten voor de meeste leerkrachten haalbaar. Op een totaal van 28 leerkrachten hadden slechts drie leerkrachten het moeilijk om het verhaal van levensechte contexten concreet te maken binnen het lesgebeuren. De analyse van het didactisch materiaal laat zien dat het nochtans geen evidentie is. Slechts een derde van het geanalyseerde materiaal bevat opdrachten die vallen onder de noemer van levensechte contexten. Eenzelfde geluid was te horen bij de focusgroepen: er werd meestal gewerkt met bundels. Dit blijkt ook uit de analyse van de observaties. Slechts negen opdrachten hebben we geplaatst onder de noemer van levensechte opdracht. De meeste leerkrachten hielden vast aan een traditionele lesbundel waarin weinig authentieke contexten werden aangeboden.

d) Klasinrichting

Dit onderdeel geeft ons een beeld hoe de klassen waren ingericht waar de lessen PAV plaatsvinden en welke verwachtingen leerkrachten hadden van een PAV-lokaal.

Opvallend is dat de meeste klaslokalen een klassieke opstelling hadden. Sommige leerkrachten gaven les in een ingericht PAV-lokaal. Voor andere collega's was het behelpen. Dit kwam ook naar boven tijdens de interviews met de leerkrachten. Onvoldoende omkadering was een veelgehoorde klacht en werd door veel leerkrachten als een knelpunt ervaren. Onvoldoende PC-lokalen, geen PAV-lokaal, matige internetverbinding en onvoldoende budget benoemden veel van de geïnterviewde leerkrachten als knelpunt.

Ik denk dat wordt onderschat wat de infrastructuur doet met een klas. Als je een half uur moet sukkelen om iedereen aangemeld te krijgen, er vallen computers uit, of wat dan ook, dan is het weg hé, het moment van je les. Gestructureerd beginnen, in een gewoon lokaal, dat iedereen een bank heeft, en als dat er niet is, een logische infrastructuur. (LK 101)

De computers werken soms, tv's werken soms, atlassen moet je altijd overal gaan zoeken, rekenmachientjes ook. Het is soms een beetje chaotisch hier op school. Op zich is het niet zo erg, maar dat soort dingen maakt het wel moeilijk soms, moeilijker dan het eigenlijk al is. (LK 032)

e) Leermiddelen

Wij hadden in de casestudy een aantal aandachtspunten betreffende de gebruikte leermiddelen. Maken de leerkrachten gebruik van zelf ontwikkeld materiaal of bepaalde publicaties? Welke materialen worden nog gebruikt?

Niet alleen hebben we de leerkrachten hierover geïnterviewd maar ook de leerlingen. Daarnaast konden we het gebruikte didactisch materiaal inkijken.

De meeste leerkrachten werken thematisch. Dit gebeurde aan de hand van zowel zelf ontwikkeld materiaal als bestaande publicaties, de zogenaamde *invulboekjes*. Sommige leerkrachten vulden publicaties aan met eigen materiaal. Het verzamelde didactisch materiaal wijst in dezelfde richting: in de meeste gevallen werd gewerkt met een invulbundel/invulbladen. Tijdens de geobserveerde momenten werkten zeven leerkrachten met publicaties uitgegeven door uitgeverijen. Daarnaast gebruikten nog drie leerkrachten materiaal dat van het net kon gehaald worden (al dan niet betalend). Een tweetal leerkrachten gaf wel aan dat het eigen materiaal vaak een doorslag is van zo'n publicatie.

Er werd tijdens de klasobservaties ook ander didactisch materiaal ingezet, zoals auditief/beeldmateriaal, instructiekaarten en papieren kranten.

4.4.5.3 Zorg op maat

Zorg op maat valt uiteen in drie thema's, namelijk coaching, assessment en differentiatie. Coaching gaat over begeleiding en feedback. Differentiatie wordt uitgebreid besproken. Hoe zien leerkrachten differentiatie? Hoe ervaren de leerlingen differentiatie? Welk verhaal vertelt het didactisch materiaal ons? Bij assessment stellen we ons de vraag wie er betrokken is bij het evaluatieproces, wat er precies wordt geëvalueerd en hoe dit gebeurt.

a) Coaching

Coaching werd niet expliciet bevraagd tijdens het interview met de leerkracht. Een leerkracht gaf toch zijn blik op coaching mee.

Pas op, in het 7de jaar bijvoorbeeld, puur theoretisch gezien mag ik geen les geven, ik moet een coach zijn. Ik moet ze dus allemaal dingen laten doen. Dan moet ik observeren hoe zij dat doen en daar dan een score aan toekennen. Dus ik mag ook niet te veel sturen. Ik moet voornamelijk coachen en trachten ze een beetje op de juiste weg te zetten, maar niet te veel. Dat is natuurlijk opnieuw subjectief: wat is dat dan iemand op weg zetten? Een handje geven, voor de ene is dat te veel, voor de andere te weinig. (LK 063)

Coaching werd wel als criterium gebruikt bij de lesobservaties en ook de focusgroepen van de leerlingen werden hierover bevraagd. Sommige leerlingen uit de focusgroepen hadden moeilijkheden met het invullen van het begrip. Toch waren er verschillende stemmen die aangaven dat er weinig sprake was van coaching. Slechts bij één focusgroep kregen we te horen dat er soms te

veel coaching gebeurde. Bij de observaties zagen we vooral de leerkracht die bijkomende uitleg gaven waar nodig tijdens de uitvoering van opdrachten.

In welke mate leerlingen feedback kregen op gemaakte taken is niet op te maken uit de interviewdata.

b) Differentiatie

De volgende vraag is in welke mate en op welke manier leerkracht inzetten op differentiatie. Het pedagogisch aansluiten bij de leerlingen kwam in zekere zin al aan bod bij het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten. Verschillende leerkrachten halen voor een deel hun motivatie uit de leerlingen, uit het werken met bso-leerlingen. In heel wat didactische fasen van het leerproces kan gedifferentieerd worden. Uit onze bevraging naar de knelpunten die leerkrachten ervaren binnen het vak PAV kwam de doelgroep nadrukkelijk naar voren. Het taalniveau van sommige leerlingen, de heterogeniteit, de niveauverschillen werden opgesomd door de meeste leerkrachten.

Differentiatie leek alleen al wegens de grote verschillen in capaciteiten een noodzakelijkheid. De vraag is bijgevolg hoe leerkrachten, die ook op andere domeinen werden uitgedaagd, hiermee omgingen.

Dat is één van de moeilijkste punten, differentiëren in het beroepsonderwijs. Daar waar het juist het meest nodig moet zijn, is het altijd het moeilijkste. (LK 021)

De meeste leerkrachten gaven aan vrijwel continu te differentiëren. Een eerste belangrijk punt om aan te stippen is dat dit niet door leerlingen uit de focusgroepen zo werd ervaren. Ten tweede werd het begrip heel divers (en afwijkend) ingevuld.

Bijvoorbeeld ik heb twee OKAN'ers, twee vluchtelingen, die zijn de taal nog niet machtig, daar ga ik ook op een ander manier verbeteren. Met schrijffouten, taalfouten, dat is anders en die hebben ook meer begeleiding nodig. Bij mijn leerling met ADHD en Gilles de la Tourette, dat is een jongen die heel veel complimenten nodig heeft en die op zijn gemak moet gesteld worden. Die zet ik ook bijvoorbeeld altijd apart in de klas, dat is ook al een vorm van differentiëren en die geef ik ook extra complimenten als hij iets goed doet, zodat die ook kan blijven werken aan zijn taak en de anderen niet lastig valt. Wat doen wij nog? Wij geven aan sommige leerlingen een blad met aandachtspunten waar ze zich aan moeten houden, bijvoorbeeld 'mag de les niet storen'. Dat ligt bij hun op de bank en wij vullen dat dan ook op het einde van de les in. Sommige leerlingen krijgen ook nog extra oefeningen op bijvoorbeeld rekenen. Als dat niet lukt, dan krijgen die extra oefeningen daarover of extra taal oefeningen. Dat is op verschillende manieren differentiëren. (LK 051)

En dan probeer ik ze [dezelfde] dingen te geven, of zet ik die anderen aan de computer om dingen op te zoeken, en dan leg ik nog eens het een en ander uit. Ik heb het gevoel dat bij het schrijven er ook veel gedifferentieerd moet worden omdat sommige leerlingen niet goed hun woorden kunnen opschrijven, die verwoorden niet zo goed. Dan probeer ik echt bij iedereen langs te gaan, er genoeg tijd voor te nemen om na te kijken, een alternatieve woordenschat (aan te bieden). (LK 083)

Het probleem is dat ze soms met elkaar niet overweg komen, maar dan probeer ik wel ook op dat gebied ze te laten samenwerken met mensen waarmee het nu eenmaal niet klikt. (...) En dan ook ja, met de computer, je hebt er die dat heel goed kunnen en een filmpje maken en je hebt er dan ... Nu powerpoint beginnen ze wel, maar de ene leerling maakt daar dan zijn werk van. Dus ik probeer ook

daar dat ze leren van elkaar, iets nieuws ook, technisch en sociaal en dan taalvaardigheid, op die manier. (LK 061)

Ja, dat moeten we sowieso doen. De ene leerling heeft meer de harde hand nodig, de andere de zelvende hand. Dat is gewoon zo, en je weet tegen wie je wat mag zeggen. De ene kan een kluchtje verdragen, van de andere weet je van 'ik ga dat maar niet zeggen'. Je weet dat na een paar weken al hoor, je differentieert sowieso. (LK 063)

Voor PAV moet ik zeggen dat er daar minder differentiatie nodig is omdat je – hoe moet ik dat zeggen? – ze kunnen daar meer aan elkaar doorgeven, als je een goeie groep hebt, zoals dit jaar. Er wordt veel verteld en aan elkaar doorgegeven, dus dat is voor mij dan een vorm van spontane differentiatie. (LK 071)

Uit uitspraken van sommige leerkrachten leidden we af dat ze de mogelijkheden aangaande differentiëren niet kenden of niet wilden erkennen.

Je krijgt dan een heel verslag hoe ze in elkaar zitten en waar je dan op moet letten. Ik hou daar rekening mee en geen rekening mee. Ik ga misschien cru klinken, maar ik heb soms de indruk dat ze nog het liefst hebben dat je hen behandelt zoals de rest. Pas op, natuurlijk moet je rekening houden met bepaalde problematieken, maar om hen dan nu een volledig speciaal regime te gaan geven, dat doe ik eigenlijk niet. Uiteindelijk heb ik daar nooit geen miserie mee. (LK 063)

In een 2de graad meer dan in een 3de graad, omdat ik vind dat er daar wel relevante verschillen zijn. Ik probeer zo een extra bundeltje te geven, weliswaar op punten zodat ze punten kunnen verdienen. Maar nu vind ik dat er weinig verschillen zijn, de leerlingen zijn meer op hetzelfde moment klaar en dus is dat nodig, ja. (LK 091)

Naast de invulling, de aanpak en de kijk op differentiatie, zoals is af te lezen uit bovenstaande citaten, hebben we verschillende mogelijkheden van differentiatie gehoord tijdens de interviews. Inzetten op tempo kwam het meeste voor. Leerkrachten voorzagen extra opdrachten voor leerlingen die vlugger klaar zijn met opdrachten. Hoewel veel geobserveerde lessen werden gekenmerkt door een klassiek lesverloop, werkten leerlingen op regelmatige basis individueel aan een takenpakket en kon er dus gemakkelijk worden ingezet op tempo. Het is niet duidelijk of de leerkracht met deze extra opdrachten inzetten op verdiepingsdoelen/uitdieping of het gaat om verdere inoefening.

Dat ik tegen de ene leerling zeg 'doe maar verder' en de andere op zijn tempo laat werken en die op hetzelfde, bij wijze van spreken, quoteer. (LK 073)

Ongeveer een kwart van de geïnterviewde leerkrachten gaf meer begeleiding en ondersteuning waar nodig. De begeleiding gebeurde doorgaans door de leerkracht zelf. Er werd weinig ingezet op peers als helpers. Eén leerkracht bood inhaalles aan. Aansluitend bij begeleiding was er slechts één leerkracht die het instructiemoment gebruikte om te differentiëren.

Dat is de algemene directe instructie. Dus als we een nieuwe instructie geven, geven we een uitleg aan volledige klassen. De leerlingen krijgen een kleine oefening en de leerkracht gaat dan rond en op basis van die kleine oefening delen we de leerlingen in drie groepen. Degene die nog extra uitleg nodig hebben komen bij de leerkracht, die maken de oefening met de leerkracht. Een middengroep

die dan zelfstandig aan het werk gaat, maar hulp mag vragen en de sterke groep maakt dezelfde oefeningen met uitbreiding. (LK 045)

Het verhaal van differentiatie blijkt vaak een verhaal van zorgen te zijn, zwakkere leerlingen helpen. Dit wordt ondersteund door de antwoorden van de leerlingen uit de verschillende focusgroepen: veel herhaling, weinig uitdagend. Voorbeelden hiervan zijn het laten wegvallen van bepaalde oefeningen voor zwakkere leerlingen, bij de samenstelling van groepen en duo's een sterkere leerling aan een zwakkere leerling koppelen, een leerling mondeling in plaats van schriftelijk laten antwoorden. Of de PAV-leerkracht zich hier richtte tot het gemiddelde niveau van de klas of juist tot de zwakkere leerlingen, was ons niet duidelijk.

Twee leerkrachten gaven hun leerlingen keuzemogelijkheden bij bepaalde opdrachten. Leerlingen konden bijvoorbeeld het onderwerp (van een taak) kiezen of kregen een selectie van opdrachten waarbinnen ze een keuze maken. Eén leerkracht vertelde dat hij rekening hield met de studierichting van de leerlingen.

Dat ik soms voor de drie groepen eenzelfde basispakket heb dat in de concrete uitwerking, bijvoorbeeld: vragen, voorbeelden ... aan hun richting is aangepast. (LK 053)

In het literatuuronderzoek gaven we al mee dat leerkrachten het belangrijk vinden een klik te krijgen met de leerlingen. De interviews geven datzelfde gevoel bij leerkrachten. We hebben dit al aangesneden bij het professioneel zelfverstaan. Eerder schreven we al dat er nauwelijks werd ingespeeld op interesses en achtergronden van leerlingen. Dat leerkrachten onvoldoende inzetten op beroepsgerichte vorming kwam eveneens onder *Opdrachten* (4.5.2.3) aan bod. Leerkrachten gebruikten zelden deze insteek om in te zetten op differentiatie.

Differentiatie in leermateriaal of eindproduct kwam, behalve in het laatste citaat, niet aan bod. Uit de observaties leren we dat de les PAV vaak gekenmerkt werd door een klassiek lesverloop of instructies gevolgd door opdrachten aan de hand van lesbladen. Uit de focusgroepen met de leerlingen blijkt dat er weinig werd ingezet op creativiteit en zelfstandigheid.

Naast het gegeven dat er leerkrachten waren die de diversiteit binnen hun klas niet of onvoldoende meenamen als bepalende factor, gaven verschillende leerkrachten redenen waarom differentiatie moeilijk was voor hen. Factoren die de klas overstijgen kwamen aan bod. De grootte van de klas, die eveneens als een belemmering werd gezien voor de uitvoering van bepaalde werkvormen, was er een van. Leerkrachten konden soms onvoldoende inzetten op werkvormen die aansluiten bij de eigenheid van het vak en werd een tool ontnomen om meer in te zetten op differentiatie. Daarnaast hadden leerkrachten moeite met de samenstelling van een klasgroep, het samenzetten van bepaalde studierichtingen. Opnieuw werden praktische omstandigheden aangekaart, maar ook de leerlingen zelf. Leerlingen wilden volgens sommige leerkrachten geen extra oefeningen, geen aparte behandeling.

Zou ik nog meer moeten doen. Ik probeer dat wel te doen. Maar inderdaad, dat is dan niet gemakkelijk, als je er twintig in je klas hebt. (LK 073)

Weinig eigenlijk, dat ook voor een deel omdat het een twee-uursvak is. Dan is het enerzijds heel moeilijk om op de specifieke noden in te spelen van iedereen, en anderzijds zijn vaak de verschillen zodanig groot, ook vaak dat de leerlingen dat niet willen 'ik wil geen extra oefeningen of, waarom

moet ik dat doen?’ En dit is een vrij grote groep, als ze voltallig zijn, zijn ze met 16, dus dat maakt het moeilijker. (LK 012)

Kortom, leerkrachten PAV uit de casestudy verschilden niet van de gemiddelde Vlaamse leerkracht wanneer het gaat om differentiatie. Binnenklasdifferentiatie is nog steeds meer de uitzondering dan de regel.

c) Evaluatie

Examens versus permanente evaluatie

Een volgende topic die we onder de loep hebben genomen is evaluatie. We zullen ingaan op de blik op en de aanpak van evaluatie binnen het vak PAV op het niveau van de individuele leerkracht. We hebben de leerkrachten specifiek gevraagd naar de koppeling tussen de leerplannen en evaluatie. Aansluitend bij de eigenheid en het doel van het vak kregen de leerkrachten ook de vraag wie de leerlingen allemaal evalueert. Wij hebben ook leerlingen tijdens de focusgroepen gevraagd een beeld te schetsen van evaluatie binnen PAV. Het evaluatiebeleid komt ook verder bij de schoolfactoren aan bod (zie 4.5.3.5).

Over het al dan niet inrichten van examens voor leerlingen uit het bso bestond geen eensgezindheid. Er was een groep leerkrachten die pleitte voor examens en een groep die geen examens wilde organiseren. Verschillende redenen werden opgesomd door de voorstanders van examens: het geeft zelfvertrouwen aan de leerlingen, examens zijn een goede stimulator, examens zijn belangrijk voor die groep die wil verder studeren. Het nut van een examenperiode was voor de voorstanders duidelijk.

Wij beloven de leerlingen dat ze, hier na het zevende jaar, dat ze een hogere opleiding kunnen volgen, want ze krijgen een diploma A2. Op het niveau van het technisch onderwijs. Het zijn er ook elk jaar een aantal die dat proberen. In feite zou ik eigenlijk die slaagpercentages moeten opvragen, en dan voel ik mijzelf tekortschieten als ik hen te weinig nog eens iets laat studeren. (LK 011)

Ik zou willen dat dat wel terugkomt, omdat nogmaals die leerlingen ook willen verder studeren en bijvoorbeeld als je er vanuit gaat dat ze verschillende zaken kunnen integreren in een groter geheel ... dan heb je een examen nodig. Echt waar, dan heb je een grotere periode ook nodig. En dan ik voel dat de faalangst is aan het toenemen is bijvoorbeeld. Dus ik hoop dat, ik heb het vorig jaar al gevraagd en ik zal het nog eens vragen nu, want ik hoop dat men in vijf en zes weer (...) examens gaat invoeren. (LK 053)

Maar die mannen voelen zich daar echt slecht bij van: ‘Allez, worden wij nou ... dom gehouden?’. (LK 081)

Want die permanente evaluatie, ze snappen dat niet goed ook. Ze denken van ‘hah, we hebben geen examen, we doen niks’, maar ze snappen niet die vier rapporten die ze dan krijgen, dat ze daarop beoordeeld worden, dat het constant is, dat ze goed moeten werken en meedoen. (LK 092)

Enkele leerkrachten formuleerden bezorgdheden met betrekking tot evaluatie. Evaluatie is geen evidentie en zeker het evalueren van vaardigheden niet. Bepaalde evaluatievormen zijn niet haalbaar wegens de grootte van de groep (eenzelfde hebben we al opgemerkt bij de werkvormen). Ervaring speelde hier geen rol. Ook leerkrachten met de nodige ervaring vonden evaluatie nog steeds geen evidente zaak.

Je hebt zo twee leerlingen die voor je zitten en die hebben uiteindelijk alle twee hetzelfde werk geleverd. Maar van die ene had ik veel meer verwacht en ik weet dat die ook veel beter kan. Dan zit ik daar mee. (LK 093)

Het leerplan

Op de vraag in welke mate de evaluatie aansluit bij het leerplan kregen we uiteenlopende antwoorden te horen. Blijkbaar werd een aantal aspecten betreffende assessment vastgelegd door de vakgroep. We komen hier later op terug. Een aantal leerkrachten gaf aan niet te weten wat het leerplan precies voorschrijft. De openheid als opmerking bij de eindtermen kwam hier terug. In het leerplan zou niet veel informatie over evaluatie te vinden zijn.⁹

Want in de leerplannen staat er niet zoveel over je moet evalueren. (LK 013)

Nu, rond evaluatie staat daar niet zo veel in. Er staat wel in welke doelen je moet nastreven en die proberen we ook in onze toetsen na te streven. Dus het staat ook altijd boven op de toetsen, staat ook welke doelen dat er geëvalueerd worden. (LK 041)

Verder vind ik dat het leerplan daar nog vrij open in is voordat je juist kan evalueren. (LK 082)

Heel wat leerkrachten gaven aan te vertrekken vanuit de doelen bij het opstellen van evaluatie-instrumenten. We hebben te weinig tastbaar materiaal om na te gaan in welke mate doelen en evaluatiecriteria vermeld staan in het instrument. Wel krijgen we mee dat de meeste leerkrachten, uitzonderingen niet te na gesproken, weinig of geen problemen ervoeren met evaluatie binnen PAV. Mogelijk is de vakgroepwerking hier een verklaring voor.

Evaluatievormen

Hoewel we op basis van de interviews niet voor elke leerkracht een duidelijk beeld kregen betreffende de permanente evaluatie en geen toetsen hebben kunnen analyseren, kunnen we wel een aantal opvallendheden vaststellen.

In de eerste plaats werd er meer schriftelijk dan mondeling geëvalueerd. Algemeen werd het taalniveau van de doelgroep als aandachtspunt meegegeven. We konden niet vaststellen hoe leerkrachten hierop inzetten tijdens de evaluatiemomenten. Kennistoetsen of toetsen die deels uit kennisvragen zijn opgesteld kwamen voor. Eerder hebben we vermeld dat kennis, mogelijk een gevolg van de opleiding van de leerkracht zelf, toch expliciet aan bod kwam. Leerkrachten hechtten aan het kenniselement binnen PAV toch een zekere waarde, zeker een kwart van de leerkrachten evalueerde kennis. Het is dan ook vanzelfsprekend dat de evaluatie deels gekoppeld werd aan kennis.

Wel ik probeer zoveel mogelijk evaluaties te doen, zoveel mogelijk toetsen te geven. Ik geef vaak gewoon twee drie kennistoetsen, dat gaat om alle soorten vragen, open en gesloten vragen, juist fout, denkvragen, kennisvragen, verklaren van dingen, dat soort dingen. En dan probeer ik ook wel een paar andere dingen te doen. Bijvoorbeeld ik geef soms een actualiteitstoets, dat ze een week lang het nieuws moeten volgen, de hoofdpunten op een site en dan stel ik daar tien vraagjes over bijvoorbeeld. (LK 032)

⁹ De reden hiervoor is dat de vormgeving van evaluatie behoort tot de autonomie van de school. Daarom wordt informatie met betrekking tot evaluatie in elk leerplan maar beperkt opgenomen.

Ten tweede werkten de meeste leerkrachten met cijfers. Slechts twee leerkrachten werkten op een andere manier, bijvoorbeeld het gebruik van parameters.

En dan met smileys getoond hoe zij scoren op bepaalde vaardigheden, die afgetoetst worden in die toets, zodanig dat ik op het eind van het jaar een zicht heb, als ik die vaardigheden nakijk, dan slaag jij daarin, 'allez twee keer goed te doen, een keer niet goed te doen. Ja, in deze faal je'. (LK 073)

Meestal een cijfer, op het rapport moeten ze cijfers hebben dus moeten ergens een cijfer erop zetten. Ja, heel vaak een cijfer. Ik weet bij PAV wordt heel vaak zo van 'goed, matig, minder', maar dat kun je niet in een cijfer gieten. (LK 052)

Er werden voldoende oefenmomenten ingebouwd. Taken die leerlingen tijdens de lessen maakten werden door verschillende leerkrachten als evaluatiemomenten gezien. Huiswerk kwam nauwelijks voor. De evaluaties, gelinkt aan vaardigheden, sloten aan bij de eigenheid van het vak. Voorbeelden zijn: een leesoefening, een zoekopdracht, een diavoorstelling maken en de presentatie van die voorstelling, opdrachten gelinkt aan de verschillende deeldomeinen binnen taal, een complexe opdracht. De lijn van de permanente evaluatie werd doorgetrokken naar de examens.

We hebben te weinig data kunnen verzamelen over de mate waarin er gebruik wordt gemaakt van hulpmiddelen bij evaluatiemomenten en kunnen dan ook geen tendensen of opvallendheden opmerken.

Een groot verschil is wel op te merken over de frequentie waarmee werd geëvalueerd. Er waren leerkrachten die elke les evalueerden. Blijkbaar was volgens sommige leerkrachten het doelpublik de oorzaak van deze veelvuldigheid:

Als ik dan zeg 'het is voor punten' dan is het van 'we hebben het niet kunnen inoefenen' en als ik zeg van 'het is een oefening' dan is het van 'ja, we moeten dat doen, maar we krijgen er geen punten voor', terwijl het echt op voorhand wel gezegd wordt van 'dit is voor punten of dit is niet voor punten'. (LK 053)

Ik had nu gezegd dat ik het wel op het rapport ging zetten om er wat druk achter te zetten (...). Ze doen meer hun best als het wel op punten staat. (LK 072)

Motivatatie hebben wij al besproken in het onderdeel *leerlingfactoren* (zie 4.3.1). Hoewel cijfers niet expliciet als motivator aan bod kwamen bij het literatuuronderzoek zijn punten volgens leerkrachten direct of indirect voor veel leerlingen belangrijk. Hoewel de opleiding zou moeten gericht zijn op de ontwikkeling van de (beroeps)identiteit van de leerling, dachten de betrokken leerlingen voornamelijk in termen van punten. Mogelijk werden leerlingen hierin versterkt door de aanpak van de leerkracht. Een andere mogelijke verklaring is het gegeven dat de leerkracht doorgaans de enige evaluator was in het proces. Bij PAV wordt er in principe ingezet op zelfstandig werk, zowel individueel als in groep. Het zou niet meer dan logisch zijn dat de leerlingen de kans krijgen zichzelf en hun peers te evalueren, wat perfect past binnen het verhaal van binnenklasdifferentiatie. Hierbij wordt dan niet (alleen) het eindproduct geëvalueerd, maar ook het (groeps- en individueel) proces op weg naar dat eindproduct. Zelfevaluatie peilt naar de betrokkenheid van de leerling bij zijn eigen leren. Bij peerevaluatie evalueren de leerlingen elkaar op basis van hun ervaringen in een samenwerkingsproces (Castelein et al., 2016). Wie er juist allemaal betrokken wordt bij het evaluatieproces hebben we expliciet bevraagd.

Opvallend is dat het doorgaans de leerkracht was die alleen evalueerde. Zelfs leerkrachten die werkten met peer- en zelfevaluatie brachten dit niet altijd in rekening. De leerlingen van de focusgroepen bevestigden dit. Er waren wel leerkrachten die dit deden, maar zij vormden de minderheid. Sommige leerkrachten zagen peerevaluaties als een informeel gegeven. Nog een leerkracht nam de peerevaluatie wel mee, maar haalde de laagste en hoogste score er steeds uit. Een andere leerkracht liet de leerlingen anoniem evalueren want hij vermoedde op die manier eerlijkere antwoorden te krijgen. Eén leerkracht gaf mee waarom hij niet geloofde in peerevaluatie 'want dan is iedereen geslaagd'.

De meeste leerkrachten gebruikten een mondelinge presentatie als voorbeeld voor peerevaluatie.

Er werd eveneens weinig ingezet op zelfevaluatie. Toch gaven leerkrachten aan meer te willen gebruik maken van zelfevaluatie. Wij beschikken over te weinig data om hiervoor een verklaring te bieden.

Maar meestal zijn de zelfreflecties niet zo goed bij onze gasten, als ze daar wat meer op zouden trainen zouden ze dat misschien wel kunnen. Als het dan toch bijna tijd is, zelfs al laat ik hen dat nog doen, gaan ze gewoon lukraak iets aankruisen. Ik merk echt dat er nog werk is aan hun reflectievermogen, en ik weet niet goed hoe ik dat moet doen. (LK 012)

Maar zij bekijken dat als 'moeten we weer schrijven', dus die begrijpen niet wat het nut kan zijn van het bekijken van hoe het groepswork gegaan is en hoe het volgende keer anders kan. Dat is echt weer een tekst schrijven. (...) Dat is wel frustrerend soms. (LK 044)

Slechts één leerkracht zette in op co-assessment.

Leerkrachten zetten in op vaardigheden maar ook op kennis. Hun aanpak van evaluatie binnen het vak PAV sluit aan bij de (klassieke) invulling en de aanpak van hun lessen.

4.4.5.4 Kritische houding

Een kritische houding is belangrijk. We maken een onderscheid tussen de mate waarin de leerkracht de leerlingen stimuleert om kritisch te leren kijken naar zichzelf enerzijds en anderzijds het bijbrengen van een kritische houding ten aanzien van materialen, bronnen, informatie enzovoort.

Onze bron hiervoor zijn de lesobservaties en de analyse van het didactisch materiaal. Uit de observaties kunnen we afleiden dat zelfsturing en reflectie zelden een aandachtspunt was. Slechts in enkele lessen was er sprake van een aanzet. Dit wordt ondersteund door de interviews: leerkrachten maakten nauwelijks gebruik van het portfolio als evaluatie-instrument, nochtans uitermate geschikt voor procesevaluatie en zelfsturing. Twee leerkrachten gebruikten het portfolio in functie van de GIP. Bij een derde ging het om een kleine aanzet tot het gebruik van een portfolio.

Het was zo, ze moesten eigenlijk vijf krantenartikelen zoeken over een periode van drie maanden, dus ja beetje portfolio-achtig, en dat dan samenvatten en dan waar, wanneer zo'n beetje situeren. (LK 091)

We hebben eveneens gekeken in welke mate de leerkrachten en bijgevolg het didactisch materiaal inzetten op het aannemen van een kritische houding tegenover materialen en bronnen. Hoewel dit criterium niet voor elke geobserveerde van tel was, kunnen we vaststellen dat er geen aandacht

werd geschonken aan een kritische houding. Bij een aantal lessen werd nochtans 'het internet' geraadpleegd en werd er gewerkt met kranten.

4.4.5.5 Leerklimaat

Het streefdoel is een positief en veilig leerklimaat. Bepalende factoren zijn onder andere de interactie tussen leerkracht en leerling, de relatie tussen leerlingen onderling en klasmanagement.

Uit de observaties hebben we kunnen afleiden dat leerkrachten volop inzetten op een positief en veilig leerklimaat. Een empathische houding tegenover de leerlingen, een wederzijdse respectvolle houding, was kenmerkend voor de meeste bijgewoonde lessen. Eenzelfde beeld hebben we gekregen tijdens de interviews met de leerkrachten en namen we mee bij de meeste focusgroepen van de leerlingen.

Uitdagingen op het gebied van klasmanagement werden door veel leerkrachten als bepalende factor voor de klaspraktijk omschreven.

De moeilijkheid is vooral klasmanagement. Die mannen in bedwang houden, dat lukt nog redelijk goed, maar dat is soms echt heel vermoeiend. Als je een ganse les moet zeggen 'stil, zwijgt, gsm weg', constant daar mee bezig, dan kun je eigenlijk amper nog lesgeven. (LK 032)

Heel veel jongens en meisjes zitten in bso zitten, terwijl die daar eigenlijk niet op hun plaats zitten. Dat maakt het moeilijk. Gasten die niet gemotiveerd zijn eigenlijk om een vak te leren maar hier enkel naar toe komen omdat ze moeten van thuis of die in de verkeerde richting zitten. (LK 031)

Het meer ervaringsgericht werken van daar die proef te laten doen en daar die proef, ik denk dat je daar zeer veel ruimte voor nodig hebt. Ik denk ook dat het geen overbodige luxe is om met zijn tweeën voor de klas te staan. Je moet daar niet flauw over doen, het is geen makkelijk publiek uiteindelijk hé. (LK 101)

Maar je hebt hier leerlingen die zeggen 'ik doe dat niet' (...) en die leggen hun hoofd op de bank of die beginnen lawaai te maken, dat ook een moeilijkheid. (LK 041)

Het grootste (probleem) is wel ons publiek, leerlingen die er vaak niet zijn, omdat die soms zoveel miserie hebben dat de les voor hen niet op de eerste plaats (komt). (LK 012)

Je moet altijd inhalen en iemand die een week afwezig geweest is, onwettig afwezig, daar hangt eigenlijk niks aan vast van consequenties. Integendeel, want dat zorgt ervoor dat je als leerkracht nog meer werk krijgt want je moet dan remediëren en je moet ook vooral op papier hebben dat je achteraf kunt aantonen dat je geremedieerd hebt, dat moeilijk, dus spijbelgedrag. (LK 031)

Ook de achtergrond van bepaalde leerlingen, de in de klas aanwezige heterogeniteit, legde de leerkracht beperkingen op.

Wat ik dikwijls uit de weg ga zijn klasgesprekken. Dat vind ik soms heel moeilijk in het beroeps. Ik vind het moeilijk om bepaalde heikele thema's ... ik heb heel veel moslims, en dan bijvoorbeeld over het homohuwelijk. Maar dat is dan persoonlijk, ik breng het wel aan, maar ik heb dan zelf heel veel stress, eigenlijk vind ik het moeilijk om dat te sturen. Ik heb daar zelf stress van omdat ik denk van: 'Maar jongens, zo intolerant dat jullie zijn!', en 'Je zit met oogkleppen aan', en 'Je spreekt elkaar zo tegen'. Ik vind dat moeilijk, cafépraat kan niet. (LK 102)

De heterogeniteit bemoeilijkt het lesgeven. De realiteit dwong hen tot een andere aanpak dan ze zouden willen.

Nu weet ik wel dat in het 7de jaar eigenlijk wel de dingen allemaal samen in één moeten komen, maar daar heb ik soms wel een probleem mee, omdat we dus met een heterogene groep zitten en er leerlingen zijn die daar compleet niet toe in staat zijn. (LK503)

Dat er gewoon extra uren Nederlands en taal daar los van gegeven worden. Eén uurtje, basic, en dan kan PAV gegeven worden zoals het is. (LK 045)

Dat leerkrachten vaak moeten werken met grote klasgroepen zal, in combinatie met andere knelpunten zoals klasinrichting en heterogeniteit, zeker een impact hebben op het leerklimaat.

4.4.6 Verwachtingen van de leerkracht PAV

Bij het vragen naar de toekomstverwachtingen voor de leerlingen kunnen we de antwoorden van de leerkrachten in drie categorieën opsplitsen. De categorie met de meeste input gaat over de persoonlijkheid van de leerling. Daarnaast komt ook werkgelegenheid bij de meerderheid van de leerkrachten aan bod. Verder studeren werd slechts door enkele leerkrachten aangehaald. We belichten dit toch omdat verder studeren tijdens de focusgroepen met de leerlingen ook ter sprake kwam.

4.4.6.1 De leerling als kritische, weerbare persoon

De meerderheid van de leerkrachten die we hebben geïnterviewd tijdens de casestudy had positieve toekomstverwachtingen voor de leerlingen. Meerdere leerkrachten wezen op het belang van de persoonlijkheid van de leerling om te kunnen slagen in de maatschappij. De kenmerken om te slagen in het volwassen leven die het meest werden aangehaald zijn:

- de leerlingen moeten voldoende zelfredzaam zijn
- de leerlingen moeten in zichzelf geloven en voldoende ambitie tonen
- leerlingen met de juiste attitude hebben hun toekomst zelf in handen
- de thuissituatie is belangrijk om te slagen in het volwassen leven.

Ze moeten een beetje onthouden dat de sky de limit is he, en sommige die gewoon niet in zichzelf geloven en die dan heel snel tevreden gaan zijn maar degenen die wel in zichzelf geloven en die ambitieus zijn, die gaan er wel komen. Want hoeveel oud-leerlingen die zelfstandig zijn geworden, vooral van de afdeling haarzorg die nu heel knappe zaken hebben en heel goed zaken doen. Dat vind ik iets om fier op te zijn. Dus ja, eigenlijk ligt die verantwoordelijkheid bij ons natuurlijk, maar veel ligt bij de leerlingen zelf. (LK 045)

Tijdens de interviews stelden we vast dat de meerderheid van de leerkrachten positieve toekomstverwachtingen had voor de leerlingen. Wanneer we echter kijken naar de geobserveerde lessen en het daarbij gebruikte didactisch materiaal stelden we een discrepantie vast tussen de kwaliteiten die men verwachtte van de leerlingen om het te maken in de maatschappij en de leerinhouden. Zoals al werd beschreven in het onderdeel *klasfactoren* werd er weinig gewerkt met levensechte contexten en de inhouden werden sterk door de leerkracht gestuurd. Hierdoor werd de

kritische houding van de leerlingen ten aanzien van zichzelf en ten aanzien van het gebruikte lesmateriaal onvoldoende versterkt.

De lage verwachtingen die uit de didactisch materialen en de geobserveerde lessen blijken, werden ook bevestigd tijdens de focusgroepen met de leerlingen. In meer dan de helft van de focusgroepen kwam het te lage niveau van de leerstof ter sprake. Wat betreft de eigen inbreng werd in 4 van de 10 focusgroepen aangegeven dat dit gebeurde. Bij twee groepen uitte de eigen inbreng zich door het zelf voorstellen van onderwerpen, bij de twee andere bestond de eigen inbreng in het zelf uitwerken van bepaalde opdrachten. Bij de overige 6 focusgroepen was er geen ruimte voor eigen inbreng.

Bij elke focusgroep werd vermeld dat er tijdens de lessen PAV rond actualiteit werd gewerkt. Leerkrachten vonden dit belangrijk en dit werd door de meeste leerlingen als positief ervaren. Daarnaast was er een grote diversiteit aan onderwerpen die aan bod kwamen. De meerderheid van de leerlingen gaf de voorkeur aan onderwerpen die hen voorbereiden op het latere leven en die aansluiten bij hun vakgebied. Een vaak gehoorde opmerking was dat de leerlingen het gevoel hadden dat er tussen de leerkrachten weinig afstemming was wat betreft de lesinhouden. Een vaak voorkomende opmerking was dat onderwerpen vaak te oppervlakkig werden uitgewerkt en dat er vaak thema's herhaald werden. Belangrijk is om hierbij op te merken dat bij de situatieschetsen de leerlingen werd gevraagd om zelf voorstellen voor lesonderwerpen te formuleren. Opvallend is dat de leerlingen het zeer moeilijk hadden om onderwerpen voor te stellen en tot een consensus te komen. Dit toont de grote diversiteit aan tussen de leerlingen.

Op grond van de observaties en de focusgroepen met de leerlingen en het didactisch materiaal kunnen we vaststellen dat de leerkrachten in de praktijk, in tegenstelling tot wat blijkt uit de interviews, lage verwachtingen hadden van de leerlingen. De lage verwachtingen kwamen ook ter sprake in de interviews met enkele directeurs.

Wat ik persoonlijk [denk], maar ik heb dat een beetje voor alle leerlingen uit de b-stroom, dat is dat men zijn lat niet hoog genoeg durft leggen. Dus men zegt altijd het zijn leerlingen van de b-stroom, ze kunnen dit niet, ze kunnen dat niet, ze kunnen dit niet aan (...) wij noemen dat altijd streven naar de doelstelling van naaste ontwikkeling (...) naaste ontwikkeling is altijd juist ietsje hoger dan wat men denkt dat ze kunnen. En ik denk dat men in plaats van ietsje hoger eronder blijft. (DIR 06)

4.4.6.2 Werkgelegenheid

De meerderheid van de leerkrachten schatten de mate van werkgelegenheid vrij hoog in. Veel beroepen waar de leerlingen een opleiding voor volgen zijn knelpuntberoepen. Meerdere leerkrachten merkten op dat we meer en meer in een kenniseconomie leven en dat veel laaggeschoolde jobs verdwijnen, wat nadelig kan zijn voor leerlingen uit het bso.

Uit de interviews met de directeurs kwam naar voren dat de toekomstverwachtingen voor de leerlingen overwegend positief waren. Directeurs focusten sterk op directe tewerkstelling na het afstuderen. Scholen bieden opleidingen voor knelpuntberoepen waardoor de kans op tewerkstelling vrij hoog ligt. Wel moet er rekening gehouden worden met de realiteit van de kenniseconomie en met het feit dat veel laaggeschoolde jobs verdwijnen. De mate van doorstroming naar de arbeidsmarkt en eventueel het doorstromen naar hogere studies vormden een belangrijke bekommernis.

En dan vind ik dat we ook moeten durven het ministerie te bevragen en te zeggen kijk, kunnen wij niet in de studieprofielen en de competentieprofielen niet heel duidelijk zeggen van kijk, dat zijn leerlingen die carrément naar de arbeidsmarkt gaan doorstromen en die geen doorstroomrichting of niet naar het hoger onderwijs gaan, tenzij die mannen die heel erg met talige doelen zijn bezig geweest. Want die eindtermen zijn voor bepaalde van onze gasten gewoon niet haalbaar en dat is ook hun interessegebied niet. De meeste van hen gaan niet naar de taalles komen, niet omdat dat hen zo niet interesseert, maar omdat die 's avonds werken. (DIR 03)

De toekomstverwachtingen voor de leerlingen van de leerkrachten worden onder klasfactoren besproken (zie 4.4.3.2).

4.4.6.3 Verder studeren

Bij leerlingfactoren hebben we al aangehaald dat er per school enkele leerlingen nadachten over verder studeren. Zij gaven dit zelf aan tijdens de focusgroepen met de leerlingen. Enkele leerkrachten wezen echter op het feit dat verder studeren ook een valkuil kan zijn en velen niet slagen. Als belangrijkste reden gaven de leerkrachten aan dat leerlingen tijdens hun opleiding in het bso niet worden voorbereid om grote hoeveelheden leerstof te verwerken. Er is een gebrek aan algemene kennis bij de leerlingen en enkele leerkrachten wezen op het gevaar van het overschatten van de eigen mogelijkheden.

4.5 Schoolfactoren

In het kwalitatieve onderzoeksdeel van de schoolfactoren bespreken we het vak PAV binnen de werking van de school. De data komen voort uit de semigestructureerde interviews afgenomen bij leerkrachten en directeurs, de klasobservaties, de analyse van het didactisch materiaal en de verslagen van de focusgroepen van de leerlingen.

We gaan dieper in op de mate van samenwerking op een school. We bekijken vervolgens in welke mate scholen gebruik maakten van leerlijnen. Daarna wordt de organisatie van het vak PAV, de waardering van het vak PAV en tot slot de instroom besproken.

4.5.1 Samenwerking op school

In dit deel bespreken we de vakgroepwerking, het vakoverschrijdend werken, de samenwerking met het werkveld en de samenwerking op het gebied van zorg.

4.5.1.1 Vakgroepwerking

De meerderheid van de leerkrachten PAV 3de graad uit de casestudy gaf te kennen dat de vakgroepwerking voor het vak PAV zeer belangrijk is. Meerdere leerkrachten stipten aan dat de vakgroep een ondersteuning betekent voor het uitwerken van lesmateriaal en het omgaan met de doelgroep.

De voorbije vier jaar is dat heel pedagogisch geworden. Dus welke doelen gaan we proberen te bereiken. Welke stof zie je? Hoe gaan we remediëren? Welke instructiekaarten gebruiken we? En welke leerlingen hebben we dit jaar? Dus dat is eigenlijk helemaal veranderd. (LK 045)

Voor meerdere directeurs en leerkrachten speelde de vakgroep PAV een belangrijke rol bij het opvangen van nieuwe leerkrachten, wat vroege uitval van leraren PAV kan tegengaan.

Uit de interviews van de directeurs blijkt dat het beleid van de school een aantal vaste overlegmomenten per vakgroep voorzag. Het minimum is drie en het maximum is zes. Daarnaast gaven alle directeurs aan dat er veel informeel overleg werd gepleegd tussen de leerkrachten, maar ze hadden zelf weinig zicht op de inhoud van de overlegmomenten. De inhoud werd bepaald door de leerkrachten zelf. Het uitwerken van het didactisch materiaal en het bepalen van leerlijnen binnen het vak was wat hen betreft de verantwoordelijkheid van de vakgroep.

Alle directeurs erkenden het belang van de pedagogische begeleidingsdienst. De ondersteuning van deze diensten was in alle scholen in meer of mindere mate aanwezig.

We kunnen besluiten dat zowel de leerkrachten als de directeurs het uitbouwen van een sterke vakgroepwerking nuttig vonden. De meerderheid van directeurs en leerkrachten verklaarde dat een sterke vakgroep de kwaliteit van het vak positief kan beïnvloeden. Wel is het zo dat er algemeen werd beklemtoond dat het uitbouwen van een goede vakgroepwerking een werk van lange adem is.

4.5.1.2 Vakoverschrijdend werken

In het algemeen werd er door de leerkrachten en directeurs gemeld dat er ruimte was voor vakoverschrijdend werken. Samenwerking betekend voor meerdere leerkrachten het bespreken van problemen met leerlingen. Dit kon zowel informeel als formeel gebeuren. De meerderheid van de samenwerking gebeurde in het kader van de geïntegreerde proef. Daarnaast werd er ook gewerkt rond specifieke projecten en thema's, zoals het beheren van een schoolwinkeltje waar producten uit de praktijk worden verkocht en waar PAV ondersteunt met rekenvaardigheden.

(...) het voordeel is, ik heb al tamelijk lang diezelfde equipe binnen bso, dus die mensen weten het op den duur wel al een beetje hé. Voorbeeld 4 OR, we hebben hier een winkeltje in de speeltijd, 4 OR mag dat openhouden sinds dit jaar. Eigenlijk zijn ze nog heel jong, want het teruggeven van geld en weet ik veel, maar wij zeggen dan ook: liever hier fouten maken in de school dan dat wij een beetje verlies doen, dan dat ze in het 5de jaar op hun stageplaats ... Maar wat gebeurt er dan? Dat komt vanuit dat geïntegreerd vak hé, administratie en retail, maar dan gaat bijvoorbeeld een Karolien of een Tina rond rekenen en ... rekenen is een groot probleem. (DIR 02)

Samenwerking kon zich ook richten op het werken rond specifieke vaardigheden. Directeurs stelden dat de aandacht voor taal- en rekenvaardigheden niet alleen de opdracht is van de leerkracht PAV, maar van het volledige team.

Eind augustus, praktijkleerkrachten en algemene vakkers samengezet om talige doelen op te lijsten en samen te kijken 'wat heeft die leerling op talig vlak nodig om stapjes vooruit te zetten?' Die talige doelen worden dan geformuleerd in kleine stapjes in handelingsplannen, waarbij wij het doel hebben om met PAV in een soort leergroep, samen met andere mensen die geïnteresseerd zijn in taal, om daar dan vorderingen in te maken op heel concrete doelen. (DIR 03)

Uit de interviews van de leerkrachten en directeurs kunnen we afleiden dat vakoverschrijdend werken een duidelijke meerwaarde kan betekenen voor de leerlingen.

4.5.1.3 Samenwerking met het werkveld

Op basis van de interviews met de directeurs kunnen we globaal besluiten dat de samenwerking met het werkveld, specifiek voor het vak PAV, veeleer beperkt was. Tijdens de gesprekken met de leerkrachten en directeurs werden wel meerdere voorbeelden gegeven van samenwerking met bedrijven. Deze vorm van samenwerking was afhankelijk van de regio en de opportuniteiten.

En logistiek blijkt daar dan wel heel goed te scoren, zeker hier in Limburg zitten we in de Euregio. Dus naar locaties toe van bijvoorbeeld Asics en Nike en zo al die bedrijven, dat situeert zich allemaal hier dichtbij. En ook, daar zijn onze stageplaatsen. En daar zien we toch wel groei in. Vorig jaar hadden we ook de stage-award, die hangt daar tegen de deur, als beste stageschool gewonnen. Da's vooral door de afdeling logistiek, want daar zijn hele grote spelers: Black & Decker, Nike en zo. Dat zijn de grote spelers op de markt. (DIR 04)

De meerderheid van directeurs en leerkrachten gewaagde dat de leerkracht PAV geen prominente rol speelde bij het contact met het bedrijfsleven. Dit was volgens hen een taak voor de praktijkleerkrachten. Meerdere leerkrachten PAV gaven toe weinig zicht te hebben op wat de leerlingen moeten doen op de 'werkvloer'.

Maar de PAV-leerkrachten worden daar nu niet in betrokken en het zou eigenlijk wel zinvol zijn dat de stageopvolging, dat een PAV-leerkracht daarin meegaat. Al doet hij dat maar een paar keren, maar dat hij er toch een beetje zicht op krijgt. (DIR 03)

4.5.1.4 Samenwerking op het vlak van zorg

Alle geïnterviewde directeurs wezen op het groot belang van een goed uitgebouwd zorgbeleid. Zij wezen op de verantwoordelijkheid van de verschillende actoren: de leerkrachten, de leerlingbegeleiding, de GOK- en GON-begeleiding, het CLB, welzijnsorganisaties.

Ja, in eerste instantie CLB natuurlijk, maar ook zo alle mogelijke hulpverlening: time-outprojecten, verslavingsproblematieken, thuisbegeleiding, GON-begeleiding, soms de jeugdrechter of een consulente op alle mogelijke niveaus. Wij bellen als school daar ook mee en we maken afspraken, zodat we merken dat we allemaal op één lijn zitten, dat we allemaal hetzelfde doen rond de leerling. Dat de leerling ook voelt van er wordt langs alle kanten hetzelfde gezegd. Ik word geholpen of ik word bijgestuurd, zodat we niet langs elkaar zitten te werken. (DIR 05)

De directeurs attendeerden verder op het belang van de klassenraad om de communicatie tussen de vele actoren goed te laten verlopen.

4.5.2 Leerlijnen

Het werken met leerlijnen werd tijdens de interviews met de leerkrachten en directeurs expliciet nagegaan. Bij het vak PAV werkt men met leerplannen per graad, waardoor het uitwerken van leerlijnen onontbeerlijk is zowel binnen als tussen de graden. De data die door de geïnterviewden hieromtrent geleverd werd, was echter zeer beperkt. De meerderheid van de directeurs vond dat leerlijnen de verantwoordelijkheid zijn van de vakgroep. Als directeur hebben zij hier weinig invloed op. Bij de meerderheid van de leerkrachten werd het uitbouwen van leerlijnen vermeld als een werkpunt.

Verticale en horizontale leerlijnen, daar zijn we ook mee begonnen. We zijn ambitieus. Echt uitgeschreven verticale leerlijnen zullen er zelfs volgend jaar nog niet zijn. Ik denk het jaar daarna dat we de eerste volledig gaan uitschrijven. Als ik nu kijk welk ander werk we nog hebben. Dan in eerste instantie ook voor de wiskundige vaardigheden omdat dat eigenlijk het gemakkelijkste in zo'n leerlijnen te gieten is, maar dat weten we wel. Horizontale leerlijnen zijn er eigenlijk wel, in de zin van dat collega's allemaal dezelfde leerwijzers gebruiken, dus concrete doelstellingen gebruiken. (LK 031)

Leerkrachten wezen op de continuïteit van het personeel als een pijnpunt om de vakgroepwerking verder uit te bouwen (Cnudde et al., 2013). Uit de interviews van de leerkrachten kunnen we afleiden dat zij het belang ervan wel inzagen, maar dat men er nog niet of slechts gedeeltelijk in geslaagd was om leerlijnen uit te werken. We kunnen dus vaststellen dat er in het algemeen een nood is om leerlijnen verder uit te werken.

4.5.3 Organisatie van PAV

4.5.3.1 De geïntegreerde aanpak

De meerderheid van de directeurs was overtuigd van de geïntegreerde aanpak. Eén directeur koos voor een opsplitsst aanbod van algemene vakken. Op deze school werd het Nederlands als apart vak aangeboden vanwege de grote noden. De grote instroom van anderstaligen had een sterke focus op taal als gevolg.

We hebben 91% gok-leerlingen. Dat wil zeggen dat bijna alle gok-leerlingen als thuistaal niet Nederlands hebben. Dat betekent ook dat het allemaal, NT2, Nederlands als tweede thuistaal, als tweede taal, gaan hanteren. Dat zorgt er uiteraard voor dat lees- en schrijfvaardigheid een uitdaging vormt. Dat is ook de reden geweest waarom onze school gekozen heeft om niet in PAV te stappen maar wel Nederlands als apart vak te zien. (DIR 01)

De directeur die koos voor een opsplitsing in aparte vakken zag de geïntegreerde aanpak als een obstakel om leerlingen de taal bij te brengen (zie citaat hierboven). Meerdere directeurs zagen de geïntegreerde aanpak juist als een mogelijke hefboom, een extra stimulans om de Nederlandse taal en andere inhouden te verwerven. Enkele directeurs waren van oordeel dat het geïntegreerd werken niet alleen belangrijk is binnen het vak PAV, maar ook moet doorgetrokken worden naar de andere vakken.

Op een bepaald moment hebben we eigenlijk echt gekozen voor het geïntegreerde omdat we ook merkten, Nederlands an sich geven en wiskunde an sich geven dat dat moeilijk in een context te plaatsen was, en dat was, ik overdrijf nu, bijvoorbeeld zeggen ja je moet weten dat twee plus twee vier is maar ja, wat doe je daar dan mee. (DIR 06)

De school heeft de keuze om Moderne Vreemde Talen (MVT) geïntegreerd aan te bieden in PAV. De 10 scholen die in de casestudy onderzocht werden pasten deze integratie niet toe. De twee belangrijkste opgegeven redenen hiervoor waren dat het curriculum van PAV al overvol was en er geen plaats meer was voor MVT. Daarnaast werd ook aangevoerd dat de realiteit van de school ervoor zorgde dat er geen integratie nodig was van MVT. Er waren namelijk taalleerkrachten op school die vreemde talen gaven aan de leerlingen.

4.5.3.2 Het uurrooster

Uit de vragen betreffende de inrichting van het vak PAV blijkt dat elke directeur er bewust voor koos om PAV in blokken van twee uur te roosteren. De directeurs brachten naar voren dat er in PAV geïntegreerd gewerkt werd met activerende werkvormen en vaak met uitgebreide opdrachten. Een blok van twee uur biedt op dit punt meer ruimte aan de leerkracht.

4.5.3.3 Samenstelling van de klasgroep

De samenstelling van de klasgroep is afhankelijk van het lessenrooster en heeft tot gevolg dat vaak leerlingen uit verschillende studierichtingen samen het vak PAV volgen. De meerderheid van de directeurs zag dit niet als een knelpunt. De belangrijkste gehanteerde criteria voor het samenstellen van de klasgroep waren de grootte van de klasgroep en de realiteit van de uurroosters. Het laatste wil zeggen dat directeurs vaak geen andere keuze hadden dan verschillende studierichtingen samen te zetten.

4.5.3.4 De leerkracht PAV

Meerdere directeurs hadden als streefdoel om aan elke klasgroep één leerkracht PAV te koppelen. Ze vonden het belangrijk dat één leerkracht het volledige pakket kan overbrengen. Enkele directeurs merkten op dat het leerkrachtenbestand van hun school hun keuze kon beïnvloeden. Leerkrachten die al een lange loopbaan hadden in een bepaald vak stonden vaak niet te trappelen om de overstap naar integratie te maken. Dit kon de directie verplichten om het pakket PAV te verdelen over twee leerkrachten.

Vroeger werd het vak door twee leerkrachten gegeven, een voor de wetenschappen en een voor de talen. Deze keuze sloot aan bij de samenstellingen van het toenmalig lerarenkorps. (DIR 10)

Bij de aanwerving van leerkrachten PAV werd rekening gehouden met ervaring in het bso en ervaring met multiculturaliteit. Het specifieke diploma bachelor PAV zag de meerderheid van de directeurs eveneens als een meerwaarde.

Een diploma PAV, bij voorkeur, dat maakt toch een groot verschil want eigenlijk iedereen mag PAV geven, maar niet iedereen kan het. Dus we geven zeker voorrang aan leerkrachten die in hun diploma PAV hebben zitten. (DIR 05)

De belangrijkste kenmerken van een goede leerkracht PAV werden tijdens de interviews van de directeurs als volgt beschreven:

- Motivatie om met de doelgroep te werken
- Creativiteit/innovatie om activerend werken
- Openstaan voor de maatschappij
- Openstaan voor het vak PAV
- Openstaan om samen te werken in team (vakgroep).

Elke directeur beseft dat lesgeven in het bso een uitdaging is die niet voor elke leerkracht is weggelegd. Daarbij werd ook aangegeven dat PAV een intensief vak is. Het vraagt veel van de leerkracht zowel op het vlak van leerinhouden als op het vlak van de pedagogisch-didactische aanpak.

4.5.3.5 Evaluatiebeleid

Vormen van evaluatie werden zoals blijkt uit de interviews door de leerkracht/vakgroep bepaald. Vanuit de school werd wel een aantal richtlijnen meegegeven. De school bepaalde het minimum aantal evaluatiemomenten per rapportperiode en bepaalde de keuze tussen permanente evaluatie of het organiseren van examens.

De helft van de scholen in de casestudy koos ervoor om examens te organiseren. De directeurs en leerkrachten van de scholen die niet voor een examen kozen maar voor permanente evaluatie gaven aan dat het vak PAV vooral gericht is op vaardigheden en attitudes. Dit kan daarom beter geëvalueerd worden via permanente evaluatie. Meerdere leerkrachten die voor een examen opteerden, zagen het examen als een synthesemoment. Uit de meningen over evaluatie bij de leerlingen die deelnamen aan de focusgroepen kunnen we geen duidelijke voorkeur afleiden voor examens of permanente evaluatie. Enkele leerlingen die de ambitie hadden om verder te studeren vonden het wel belangrijk dat de school examens organiseerde.

4.5.3.6 Professionaliseringsbeleid

Onder *klasfactoren* (zie 4.4.4) werd professionalisering al besproken vanuit het standpunt van de leerkrachten. Belangrijk is ook om de mening van de directeurs hierover te kennen. De geïnterviewde directeurs wezen erop dat er weinig specifieke navormingen zijn voor PAV. Professionalisering moet een duidelijke meerwaarde hebben om de extra taakbelasting te verantwoorden. Directeurs duiden hier op het organisatorisch aspect. Elke leerkracht op navorming moet vervangen worden en zoiets betekent ook potentieel lesverlies. De pedagogische begeleiding werd vaak ingeschakeld ter ondersteuning van de vakgroep.

4.5.4 Waardering

Men beseft dat de leerkrachten moeten werken met een doelgroep die zeer heterogeen is en die minder gemotiveerd is voor theorievakken. De leerkrachten zelf voelden zich ook positief gewaardeerd. De leerkrachten achtten zich gesteund door de praktijkleerkrachten en ze hadden het gevoel dat de directie ook hun noden hoorde.

De waardering van de leerkracht PAV stemde echter niet overeen met de waardering van het vak PAV tijdens de deliberaties, die veeleer beperkt was. Meerdere leerkrachten brachten te berde dat een onvoldoende voor PAV minder zwaar doorwoog dan een onvoldoende op een praktijkvak.

In het 7de krijgen ze een diploma secundair. (...) Daar weegt PAV zwaarder door dan in het 6de, vier uur PAV, dat ze daar een getuigschrift van krijgen. Uiteindelijk worden ze toegeleid naar de arbeidsmarkt ... En om een persoon die goed is in zijn vak te laten zitten, dat kost de maatschappij ook geld. (LK 102)

Meerdere leerkrachten beduiden dat het minder zwaar doorwegen van het vak PAV voor hen geen probleem vormde. Daartegenover was er ook een aantal leerkrachten dat daar niet mee akkoord ging.

Als ze overal een zeven of acht op hebben en een één bij PAV, dan gaat dat niet om ze tegen te houden, maar dat is normaal, denk ik. (LK 041)

Als ge slecht scoort op PAV, maar als ge u inzet voor praktijk is het in orde. Dan vind ik dat niet oké.
(LK 044)

Tijdens de focusgroepen met de leerlingen werd ook gepeild naar de waardering van het vak PAV. De waardering door de leerlingen was zeer verdeeld. PAV werd algemeen ervaren als zeer breed. In verschillende focusgroepen werd aangegeven dat het vak over alles kan gaan en dat thema's onvoldoende uitgewerkt werden. In meer dan de helft van de focusgroepen vonden de leerlingen dat het niveau te laag was en dat er meer rekening moest gehouden worden met hun inbreng.

4.5.5 Leerlingencompositie

De instroom van de leerlingen verliep op verschillende manieren. Een deel van de instroom gebeurde natuurlijk. Leerlingen starten in 1b en stromen via 2 BVL door naar het 3de jaar bso. In dit proces is een belangrijke rol weggelegd voor de klassenraad.

Dat is meestal na een klassenraad dat ge merkt dat de punten niet goed zijn, dat de leerling gewoon te praktisch is en veel beter zou functioneren in een bso. Dat is niet altijd een negatieve doorverwijzing. Maar sommige leerlingen zijn echt gewoon beroepsleerlingen, die willen werken, die willen overdag wel alles doen maar die willen 's avonds niet meer achter hun boeken gaan zitten en zo. Maar dat is meestal naar aanleiding van een klassenraad, dat ge merkt van 'ja het gaat hier niet gaan in een tso', of op vraag van de leerling zelf, omdat die zelf aanvoelt van 'ik vind dit eigenlijk niet leuk, dus ik ga nu bso doen'. (DIR 05)

Naast het natuurlijke doorstromen, zoals hierboven beschreven, stroomt een deel van de leerlingen geleidelijk in doorheen de jaren. De belangrijkste redenen voor de late instroom die door de directeurs werden genoemd, zijn het watervalstelsel en het aanbieden van specifieke beroepsrichtingen, waardoor leerlingen later instappen.

We hebben een watervalstructuur. Dus wij hebben een hele smalle basis van de 1ste graad en wij zien heel veel instroom. Dat is heel typisch aan een bso/tso-school, dat onze 3de graad zwaar doorweegt. We hebben ook een aantal zevendejaars [= klassen] die niet in alle scholen worden aangeboden, waardoor wij ook heel wat instroom in de zevendes gaan hebben. (DIR 04)

4.6 Contextfactoren

In deze paragraaf wordt de visie over het curriculum PAV van de geïnterviewde directeurs en leerkrachten beschreven. In het literatuuronderzoek werd al betoogd dat op klasniveau de leerkracht de belangrijkste actor is. Het geïmplementeerde curriculum, waarbinnen de leerkracht een belangrijke rol speelt, kan worden opgedeeld in het waargenomen en het operationele curriculum (Goodlad, 1979).

Eerst gaan we dieper in op het waargenomen curriculum, de percepties van de leerkrachten op het operationele curriculum. We hebben leerkrachten expliciet gevraagd naar hun mening over de leerplannen/eindtermen. Daarnaast hebben we ook gepeild naar de haalbaarheid van de leerplannen/eindtermen.

Om de uitspraken van de geïnterviewde leerkrachten goed te plaatsen is het belangrijk om te wijzen op het feit dat leerkrachten vaker verwezen naar de leerplannen dan naar de eindtermen. Zij

baseerden zich voor de bepaling van hun lesdoelen hoofdzakelijk op de leerplannen en namen vaak geen directe kennis van de eindtermen zelf. Een schoolbestuur kan daarenboven – naast de eindtermen die de overheid vastlegt – doelen toevoegen, zowel vanuit het eigen opvoedingsproject als vanuit de eigen visie op het vak. Een onderzoek naar hoe Vlaamse scholen omgaan met eindtermen en ontwikkelingsdoelen toont aan dat eindtermen geen bekende tool waren voor leerkrachten en dat zij vooral uitgingen van de – voor hen meer werkbare – leerplannen (Van Petegem, Engels, De Maeyer, Simons, & Hotton, 2010). Dat wijst erop dat ook de leerkrachten PAV in dit onderzoek bij eindtermen vooral dachten in termen van de leerplandoelstellingen.

Heel wat leerkrachten hadden moeite met de *formulering* van de leerplandoelstellingen/eindtermen. Eén leerkracht vond de formulering duidelijk. De meerderheid van de bevroegde groep beschreef de eindtermen of leerplandoelstellingen als ‘open’ en ‘vaag’ en vroeg meer concreet geformuleerde doelstellingen.

Die eindtermen zijn enerzijds heel open en vaag, wat het ons moeilijker maakt, zeker in het begin. Anderzijds biedt het de leerkracht ook veel ruimte en eigen inbreng. (LK 012)

Ik vind die eindtermen heel vaag, Je kunt er alles mee doen maar ook niets. (LK 013)

Op zich vind ik die niet echt slecht, maar misschien dat het wel wat concreter mag. (LK 072)

Ik zou het liever wat concreter zien. (LK 083)

Het is niet echt een probleem, maar het is zodanig breed uitgeschreven (...) Ik vind dat sommige zaken iets duidelijker zouden [mogen zijn]. (LK 093)

Ja, die eindtermen zijn haalbaar, maar ik worstel vaak met het niveau. Ik vind het vaak moeilijk om in te schatten welk niveau je kan vragen of opleggen. (LK 101)

Het gemis aan concreetheid uitte zich bij sommige leerkrachten in een gevoel van onzekerheid. De vaagheid zou voor problemen zorgen bij het correct inschatten van het beheersingsniveau en hiermee gingen problemen gepaard betreffende de meetbaarheid van de bereikte doelen.¹⁰

De onderwijsverstrekkers hebben de volledige vrijheid om zelf te bepalen met welke onderwerpen of thema's ze de eindtermen van PAV wensen te bereiken (www.ond.vlaanderen.be). Slechts één leerkracht liet in de interviews expliciet blijken die vrijheid als een meerwaarde te ervaren, maar voegde er meteen aan toe dat het zorgde voor meer werk.

De vraag naar de haalbaarheid van de leerplandoelstellingen/eindtermen splitste de groep van geïnterviewde leerkrachten op in twee groepen. De ene groep stelde dat de doelstellingen zeker haalbaar zijn en volgens sommigen zijn de gestelde doelen zelfs te gemakkelijk en mogen/moeten ze zelfs uitgebreider.

Vrij beperkt. Ik denk dat die mannen meer kunnen. (LK 081)

Andere leerkrachten vonden het pakket aan leerplandoelstellingen/eindtermen te ambitieus. Leerkrachten gaven aan dat de haalbaarheid sterk afhankelijk was van klas tot klas, de studierichting werd als mogelijke indicator aangehaald. Andere elementen die als bepalend werden ervaren waren

¹⁰ Zoals opgemerkt in de literatuurstudie (zie voetnoot 1 in 2.4.5.2) kan deze onzekerheid ook aan andere factoren worden toegeschreven, zoals de perceptie van een weinig flexibele houding van de inspectie ten opzichte van de interpretatie die een leraar maakt van de leerplandoelen.

de taalachterstand bij bepaalde groepen en het aantal lesuren PAV dat op weekbasis werd georganiseerd. Eén leerkracht wees erop dat kritisch denken moeilijk haalbaar is voor de doelgroep en hun abstract vermogen beperkt is.

Maar dan zit je weer met die diversiteit. Er zijn er altijd een aantal die veel meer aankunnen, er zijn er een aantal voor wie de lat nu nog te hoog ligt. Dus dat vind ik wel moeilijk. Je kunt niet het algemene niveau gaan optrekken, dan zijn er altijd een aantal die compleet in de kou blijven. (LK 101)

De discrepantie die werd waargenomen tussen de geformuleerde doelstellingen in het leerplan en de klaspraktijk schreven leerkrachten zelf toe aan de open formulering van de doelstellingen, wat hen vatbaar zou maken voor interpretatie en verschillende percepties van wat haalbaar zou zijn. Eén van de geïnterviewde leerkrachten kwam in dit verband tot deze vaststelling:

Ik heb soms de indruk met dat leerplan, doordat er geen leerinhouden in staan en ook weinig didactische wenken, wat in andere leerplannen wel is, dan doet iedereen maar wat. Dus krijg je heel veel diverse interpretaties van dat leerplan, [afhankelijk] van wie dat geeft. (LK 063)

Diezelfde vaststelling kan eveneens gekoppeld worden aan de uitspraak van een andere leerkracht:

De leerplannen, daar zit een hele duidelijke leerlijn in, vind ik. Want ja, je ziet echt dat dat opbouwt vanaf het 3de tot het 7de, dat dat echt een logisch verhaal is, maar ik vind soms wel dat dat veel van hetzelfde is. (LK 082)

Ook hier kan de perceptie een rol spelen, waardoor je als leerkracht mogelijk tot de volgende gevolgtrekking komt:

Voor ons publiek kan je ze onmogelijk allemaal halen. Als ik er bijvoorbeeld één mag uitnemen: kritisch vermogen is één die heel moeilijk te bereiken is bij dit type leerlingen. (LK 012)

Grote hiaten ervoeren leerkrachten niet. Gedane voorstellen waren kennis van bepaalde softwarepakketten, grammatica toevoegen, het domein functionele rekenvaardigheid meer laten aansluiten bij de praktijk en basiskennis nader omschrijven. Evenveel leerkrachten gaven aan dat het pakket volledig is.

Noch de opleiding, noch de ervaring als het onderwijsnet waarbinnen de leerkracht actief was, was een indicator voor de geformuleerde opmerkingen. Hetzelfde geldt voor de ervaring van de leerkracht: ook leerkrachten met veel ervaring wezen op dezelfde problematiek.

4.7 De peilingen

We vroegen directies en leerkrachten wat voor hen oorzaken zijn voor de tegenvallende resultaten van de peiling. De oorzaken die het meest werden aangehaald kunnen we verzamelen in vier categorieën: de leerlingen, de leerkracht, het leerplan en de peilingstoets.

4.7.1 De leerlingen

Een deel van mogelijke oorzaken heeft betrekking op de leerlingen. De leerkracht PAV komt in aanraking met een zeer heterogene doelgroep met vaak een lage motivatie voor algemene vakken. Zoals al beschreven bij de *leerlingfactoren* (zie 4.3.1) zijn de uitdagingen enorm.

Er zullen waarschijnlijk meerdere factoren een rol spelen waarom dat zo laag is. Ik denk, één, de diversiteit in de klas, ik denk dat dat ook wel een factor is waar je rekening mee moet houden. (DIR 09)

4.7.2 De leerkracht

Een tweede deel van mogelijke oorzaken kunnen gecentreerd worden rond de figuur van de leerkracht. Meerdere directeurs en leerkrachten wezen op de brede waaier aan profielen van leerkrachten. Dit heeft als gevolg dat velen niet de juiste vakdidactische vaardigheden hebben voor dit complexe vak. Het adequaat aanleren van taal- en rekenvaardigheden en het functioneel geïntegreerd werken vormden algemeen een probleem.

Wat ik wel merk is dat leerlingen zelf aangeven dat ze bij de ene leraar meer opsteken dan bij de andere leraar. Dus ik denk dat misschien de didactische aanpak er wel iets toe doet. (DIR 06)

Naar mijn gevoel is PAV jarenlang, hoe zal ik zeggen, onder het stof blijven liggen. Ik merk bijvoorbeeld bij ons, binnen VTI, dat bepaalde zaken, thema's te oubollig benaderd worden. Zo echt een stuk aframmelen, doceren, noem maar op, waardoor als de leerling buitenkomt uit de klas, hij het niet vat en het niet heeft. En het is eigenlijk praktisch gericht naar leerlingen (...) Wij trachten er ook voor te zorgen dat er een scharniermoment is en dat men beseft van, kijk, als we het vak PAV willen upgraden, dan moeten we ervoor zorgen dat het vak PAV op een veel praktischere manier benaderd wordt: wanneer leer je een computer kennen? Als die vastzit en dat ge het zelf kunt oplossen, dan leer je tenminste. (DIR 07)

Directies en leerkrachten stelden dat er onvoldoende geschikt lesmateriaal voorhanden was.

Ik denk in het algemeen dat het lesmateriaal wat bestaat voor PAV niet echt van schitterende kwaliteit is. De pedagogische begeleidingsdienst is zelf ook niet tevreden met wat er bestaat voor PAV. Dat is echt te gefragmenteerd. (LK 031)

4.7.3 Het leerplan

Een derde bron van mogelijke oorzaken slaat op het leerplan. Meerdere directeurs opperden dat het open leerplan sterke leerkrachten vraagt die in staat zijn de eindtermen om te zetten naar de klaspraktijk.

Ten eerste moet je vertrekken vanuit de leerplannen natuurlijk, hè, om die eindtermen aan te gaan, te bereiken. En er is binnen PAV toch wel veel vrijheid. En als die vrijheid heel ruim genomen wordt, dan vormt zich wel een probleem. (DIR 04)

Omdat het leerplan niet alles omvat wat er zou moeten omvat worden. Die taalvaardigheid, die doelstellingen zijn nogal vaag geformuleerd. Ik denk dat veel leerkrachten niet weten wat ze wel mogen geven en hoe ze het mogen geven. (LK 062)

4.7.4 De peilingstoets

Als laatste mogelijke oorzaak werd de peilingstoets genoemd. Enkele leerkrachten en directeurs voerden aan dat hun leerlingen tijdens hun opleiding niet worden voorbereid op het afleggen van lange testen. Meerdere leerkrachten stelden dat veel leerlingen zwak zijn voor taal en dat het lezen van de instructies voor hen al een probleem vormt.

Ik denk in een school als de onze dat elk onderwerp aan elke leerling kan gegeven worden, maar ge moet gewoon vertalen, vertalen, vertalen. Feit is dat wij dat op deze school zo normaal vinden en zoveel truken uit de kast halen om dat duidelijk te maken. Ik kan mij inbeelden dat die dan in peilingen, die doorsnee zijn voor iedereen, dat daar dan dat voorstructureren of vertalen, hertalen naar kapstokken die voor hen haalbaar zijn, dat dat daar dan minder is, dat ze daar een beetje radeloos op reageren. (LK 013)

De manier waarop de test werd afgenomen en het feit dat leerlingen tijdens de test geen toestemming hadden om hulpmiddelen te gebruiken, was voor een aantal leerkrachten en directeurs een belangrijk issue.

Ik zal u de situatie schetsen van hoe dat is voorbereid en hoe die leerlingen klaar zaten om die testen te doen. We zijn leerlingen, we hebben leerlingen die zéér leerschwak zijn, die hebben we wel nog hun leermotivatie maar hun taligheid is zeer laag of de context waarin ze die taal leren is heel precair. Dus hun thuistaal is heel vaak niet Nederlands. Ze wonen in een buurt waar ze thuis of in hun buurt andere talen spreken: Turks, Marokkaans, Berbers, Arabisch, Oezbeeks, Kazachs enzovoort, maar zeker geen Nederlands. En hun capaciteit of de kennis die ze dan hebben om op een bepaald moment met een verbeterleutel of met iets dat ze moeten invullen en dan hebt ge hier nog wat uitleg daarbij enzovoort, die beginnen er zelfs nog niet aan. Die mevrouw doet vooraan een uitleg, haar gestandaardiseerde uitleg ... Maar die mannen zijn daar niet naar aan 't luisteren. Die zijn nog met hun gsm bezig of die zijn nog met een maat aan 't klappen. Dus de startsituatie, ik heb die mevrouw daar proberen van te overtuigen van 'gow', ik zeg (...) 'mag ik eerst iets ...' 'a nee nee, da's niet de bedoeling'. Ze moeten die gestandaardiseerde test voor zich nemen en ze moeten dat zelfstandig invullen. (DIR 03)

U komt van buitenaf en komt een test doen. Voor die mannen is dat zo 'oh, ze komen ons plagen'. Over het algemeen is het maar een momentopname uiteindelijk, hé. (LK 081)

4.8 Besluit

Het besluit van de casestudy geeft mee een antwoord op de vijf onderzoeksvragen (zie 1.4).

De heterogeniteit van de doelgroep vormde een grote uitdaging. Dit werd erkend door zowel de leerkrachten en de directeurs als door de leerlingen. De heterogene doelgroep heeft heel veel noden en die stelden de leerkracht en de school voor een complexe taak. Het was vooral niet eenvoudig voor de leerkracht PAV om de leerlingen te motiveren. De grote verschillen tussen de profielen van de leerlingen en de zeer diverse instroom maakten het behalen van de eindtermen moeilijk.

Het motiveren van de leerlingen voor het vak PAV vraagt om een uitdagende leeromgeving waarbij de leerkracht inzet op activerende werkvormen, duidelijke instructies en functionele, levensechte opdrachten. Het toepassen van activerende werkvormen was bij de bevraagde leerkrachten echter veeleer beperkt. De lessen verliepen vooral leerkrachtgestuurd. De instructies waren duidelijk en de lesdoelen werden geëxpliciteerd, maar slechts een minderheid zette in op strategieën. Het aanleren van een kritische houding kreeg te weinig aandacht. De meerderheid van de leerkrachten vond het toepassen van levensechte contexten haalbaar. Uit de observaties en de analyse van het didactisch materiaal blijkt nochtans dat dit geen evidentie was. Om die uitdagende leeromgeving te kunnen

bereiken moet de leerkracht een beroep kunnen doen op een goede omkadering in de vorm van een goed uitgerust klaslokaal en kwalitatieve leermiddelen. Die omkadering ervoeren leerkrachten PAV vaak als een knelpunt. Wat de leermiddelen betreft, werd er voornamelijk thematisch gewerkt met invulboekjes. De leerkrachten rapporteerden zelf positieve verwachtingen over hun leerlingen. Leerlingen moeten zelfredzaam zijn en hebben nood aan een sterke persoonlijkheid. Uit het didactisch materiaal blijkt echter een laag verwachtingspatroon van de leerkracht tegenover de leerlingen. Dit werd ook bevestigd door leerlingen die deelnamen aan de focusgroepen.

De heterogeniteit had ook gevolgen voor het professioneel zelfverstaan van de leerkrachten. Enerzijds vormde dit een motivatie voor de leerkrachten, anderzijds gaven verschillende leerkrachten toe zich onvoldoende bekwaam te voelen om hiermee om te gaan. Een deel van de leerkrachten gaf aan zich onvoldoende bekwaam te voelen met betrekking tot vakdidactiek en vakinhouden. Dit vertaalde zich echter niet in de keuze van navormingen. Enerzijds werd het begrip 'navorming' breed ingevuld en anderzijds was de keuze van de navorming afhankelijk van het beleid van de school. De pedagogische begeleidingsdiensten betekenden een belangrijke ondersteuning voor de leerkrachten en de vakgroep, wat het belang van hun rol in de schoolwerking onderstreept.

De vooropleiding en de schoolloopbaan van de leerkrachten waren zeer divers. De meerderheid had bij de aanstelling geen ervaring met lesgeven in het bso. Het merendeel van de bevroegde leerkrachten stond in zijn/haar eerste lesopdracht. Uit de interviews blijkt dat PAV een toegangspoort voor jonge en een uitwijkmogelijkheid voor oudere leerkrachten was. Dit zorgde voor een gebrek aan continuïteit en bemoeilijkte eveneens de vakgroepwerking, bijvoorbeeld bij het uitwerken van leerlijnen. Niettemin vormde de vakgroep een houvast voor nieuwe leerkrachten PAV. Zoals al vermeld, vormde de doelgroep met zijn specifieke noden een grote uitdaging om de vakinhouden over te brengen. Dit vereist een leerkracht met voldoende pedagogisch-didactische vaardigheden om tot een functionele klaspraktijk te komen. Gezien de zeer diverse instroom van leerkrachten was er geen garantie dat die vaardigheden bij elke leerkracht in voldoende mate aanwezig waren. De nood aan meer specifieke pedagogisch-didactische vaardigheden kwam verder nog tot uiting op het vlak van coaching, differentiatie en evaluatie.

Zoals al betoogd, gaven leerkrachten aan dat het behalen van de eindtermen niet eenvoudig was. Meer dan de helft van de leerkrachten gaf aan dat het leerplan het uitgangspunt was van hun klaspraktijk (zie *klasfactoren* 4.4.5). In de observaties werd echter vastgesteld dat bepaalde aspecten, zoals functionele rekenvaardigheden en wetenschap en samenleving, weinig tot niet aan bod kwamen. De meerderheid van de geïnterviewde leerkrachten beschreef de eindtermen/leerplandoelstellingen als 'open' en 'vaag' en vroeg naar meer concreet geformuleerde doelstellingen.

De leerkrachten met een specifieke opleiding PAV voelden zich beter voorbereid om te werken met de doelgroep en om het vak PAV in praktijk te brengen. De meerwaarde van het diploma PAV werd erkend door de directeurs en speelde volgens hen een rol bij de aanwerving van leerkrachten PAV.

De leerkracht PAV werd gewaardeerd zowel door de leerlingen als de directeurs. De leerlingen erkenden algemeen de rol van de leerkracht als motivator. De leerkrachten PAV stelden een positief en veilig leerklimaat centraal. De directeurs erkenden de grote uitdagingen voor de PAV-leerkracht. De geïntegreerde aanpak die bij het vak PAV behoort, was voor de meerderheid van directeurs een meerwaarde.

HOOFDSTUK 5 SURVEY

5.1 Methodologie

5.1.1 Steekproeftrekking en contact met de scholen

Volgens het onderzoeksvoorstel werd er gestreefd naar een representatieve steekproef van 150 scholen. Niettemin werd besloten om geen steekproef te trekken en meteen de hele populatie (= 428 scholen) van scholen met een aanbod van bso aan te schrijven. Deze keuze werd genomen om twee redenen. Een eerste reden is de strak geplande timing: indien de survey eind mei 2016 zou afgesloten worden, restte er niet veel tijd om na het aanschrijven van de eerste steekproef ook een 2de c.q. 3de reservesteekproef te appelleren. Bovendien zou dit er min of meer op neerkomen dat de drie getrokken steekproeven samen de populatie vormden ($N = 428$). Een tweede reden om meteen de gehele populatie te benaderen was de ervaring met surveys die eerder afgenomen werden door het Steunpunt Diversiteit en Leren (Universiteit Gent). De ervaring heeft ons geleerd dat het telefonische contact met de scholen de responsgraad positief beïnvloedt. Indien alle scholen telefonisch aangezocht moesten worden, dan dienden we hiervoor ook voldoende tijd te voorzien.

Om de representativiteit te bewaken, werd tussentijds bijgehouden welke profielen van scholen instemden om aan de survey deel te nemen. Indien dit niet representatief zou zijn, dan zou er nog gericht ingezet kunnen worden op het contact leggen met bepaalde profielen van scholen. Bij de tussentijdse updates bleek dat de representativiteit gegarandeerd was. Hier wordt verder nog dieper op ingegaan.

In eerste instantie werd een lijst opgevraagd bij het Departement Onderwijs van alle Vlaamse secundaire scholen met een aanbod bso. Deze lijst telde 428 scholen. Van deze 428 scholen werd er nog een aantal buiten beschouwing gelaten, dit om rekening te houden met de overvraging van scholen. De 10 scholen die eerder deelgenomen hadden aan het deelonderzoek van de casestudy werd dus niet gevraagd om deel te nemen aan de survey. Daarnaast werden er nog 8 scholen uit deze lijst gehaald, omdat zij vanuit de vakgroepwerking PAV al deelnamen aan een ander onderzoek dat uitgevoerd werd door collega-onderzoekers van de vakgroep Onderwijskunde van de UGent, namelijk *Een vak apart: onderzoek naar de opvattingen van leraren wiskunde, Frans en PAV of MAVO tegenover 'goed' onderwijs, hun vak en het M-decreet*. De dataverzameling van dit onderzoek viel samen met de dataverzameling voor het PAV-onderzoek. In totaal werden er 18 scholen uit de lijst met scholen secundair onderwijs met een aanbod bso gehaald. Dit betekent dat we gestart zijn met het aanschrijven van 410 scholen.

Deze scholen werden in de eerste plaats benaderd via een e-mail naar de directie (verstuurd op 4 maart 2016). Via deze e-mail werd de vraag gesteld of de scholen bereid waren om deel te nemen aan de survey. Indien zij bereid waren tot deelname aan het onderzoek, dan werden zij verzocht om een formulier waarin ze de gegevens van de school konden aanvullen in te vullen en terug te sturen. In dit formulier konden directies ook aangeven welke leerkrachten de survey zouden invullen. Hierbij werd telkens aangegeven in welke graad de leerkracht les gaf en in welk vak, samen met het persoonlijke e-mailadres van de betrokken leerkracht/directie. Op deze manier was het mogelijk om hen meteen de link naar de juiste survey te bezorgen. In bijlagen zijn de volgende documenten opgenomen die deel uitmaakten van de communicatie met de scholen:

- Brief aan de schooldirectie die via e-mail verstuurd werd (Bijlage 10)
- Begeleidende brief van het Departement Onderwijs (bijlage 11)
- Brief voor interne verspreiding die de directie kon gebruiken om over dit onderzoek te communiceren (bijlage 12)
- Formulier deelname dat ingevuld en teruggestuurd werd, indien een scholen wenste deel te nemen (bijlage 13).

Aansluitend op onze communicatie werden we in onze oproep ook gesteund door Klasse en de verschillende onderwijskoepels. Klasse verspreidde onze oproep via de nieuwsbrieven 'Lerarendirect' en 'Schooldirect' op 24 maart 2016. Via de leden van de stuurgroep lanceerden de verschillende onderwijskoepels (GO!, OKO, OVSG, POV en VSKO) ook een oproep naar hun scholen.

Aanvullend op het eerste contact via e-mail werden de 410 scholen vanaf 10 maart 2016 ook telefonisch benaderd met de vraag of ze bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek. De telefonische contactlegging duurde tot eind april 2016. Binnen deze periode werd met alle scholen twee keer telefonisch contact opgenomen.

Aangezien de contactlegging met de scholen tot eind april 2016 duurde, liep zij een korte tijd gelijk met de afname van de survey. Om die reden werden de uitnodigingen voor de survey op verschillende momenten uitgestuurd. In totaal waren er vier momenten waarop we een groep participanten de uitnodiging voor het eerst bezorgden. De eerste groep telde in totaal 61 scholen. Via de tweede groep ontvingen 53 scholen de uitnodiging om de survey in te vullen. In de derde groep waren dit 4 scholen. De vierde en laatste groep telde nog 3 scholen. Dit betekent dat er in totaal 121 scholen zijn waarvan zowel de directie als de betrokken leerkrachten de link ontvangen hebben voor de invulling van de survey. In werkelijkheid betekent dit dat er 128 instellingsnummers van scholen de uitnodiging gekregen hebben om de vragenlijsten in te vullen. Dit is het gevolg van het feit dat er op enkele formulieren van de scholen meer dan één instellingsnummer meegegeven werd.

5.1.2 Dataverzameling en gerealiseerde steekproef

De lijst die we verkregen van het Departement Onderwijs bevatte de gegevens van 428 instellingsnummers van scholen (gegevens gebaseerd op de leerlingenaantallen van het schooljaar 2015-2016). Uiteindelijk stemden 121 scholen toe om deel te nemen aan het onderzoek en bezorgden zij ons een formulier met gegevens. In sommige van deze formulieren werden meerdere instellingsnummers vermeld. Zo verkregen we in totaal gegevens van 128 instellingsnummers van de 428 scholen.

Daarnaast kregen we ook gegevens van 10 scholen met een extra instellingsnummer die niet in de lijst van het Departement Onderwijs opgenomen waren. Dit waren middenscholen die behoren bij één van de scholen uit onze lijst. In totaal beschikten we dus over de gegevens van 138 instellingsnummers.

De scholen die weigerden om deel te nemen aan het onderzoek gaven hiervoor telefonisch of via e-mail verschillende redenen aan. De meeste scholen gaven aan dat ze het te druk hadden, al andere projecten lopende hadden, of wat verzadigd waren qua onderzoek in het algemeen.

Via de formulieren kregen we contactgegevens van in totaal 667 personen. In Tabel 5.1 tot en met Tabel 1.6 is de verdeling van de aantallen per doelgroep weergegeven (cf. infra: 5.1.3).

Tabel 5.1

Survey: aantal aangeschreven participanten per categorie

Categorie	Aantal
Schoolleiders	134
Leerkrachten 1ste graad	142
Leerkrachten 2de/3de graad	324
Leerkrachten 2de/3de graad niet-PAV	67
Totaal	667

Tabel 5.2

Survey: aantal ingevulde vragenlijsten schoolleiders

Categorie	Aantal
Volledig ingevuld	98
Onvolledig (begonnen, niet afgewerkt)	8
Niet (nooit link geopend)	28
Totaal	134

Tabel 5.3

Survey: aantal ingevulde vragenlijsten leerkrachten 1ste graad

Categorie	Aantal
Volledig ingevuld	111
Onvolledig (begonnen, niet afgewerkt)	3
Niet (nooit link geopend)	28
Totaal	142

Tabel 5.4

Survey: aantal ingevulde vragenlijsten leerkrachten PAV 2de/3de graad

Categorie	Aantal
Volledig ingevuld	243
Onvolledig (begonnen, niet afgewerkt)	22
Niet (nooit link geopend)	59
Totaal	324

Tabel 5.5

Survey: aantal ingevulde vragenlijsten leerkrachten niet-PAV 2de/3de graad

Categorie	Aantal
Volledig ingevuld	56
Onvolledig (begonnen, niet afgewerkt)	7
Niet (nooit link geopend)	4
Totaal	67

Tabel 5.6

Survey: aantal ingevulde vragenlijsten alle categorieën

Categorie	Aantal
-----------	--------

Volledig ingevuld	508
Onvolledig (begonnen, niet afgewerkt)	40
Niet (nooit link geopend)	119
Totaal	667

Daarnaast werd ook gekeken naar het aantal ‘complete cases’ dat we hebben verzameld (zie Tabel 5.7). Hierin maakten we een onderscheid tussen twee soorten complete cases. Enerzijds scholen die geen middenschool hebben. Hierbij is een complete case een school waarbij (minstens) één leerkracht uit de 2de/3de graad de survey invulde samen met de directie. Daarnaast zijn er de scholen die wél een middenschool hebben. Bij hen is een complete case de directie zowel als (minstens) één leerkracht uit de 1ste en (minstens) één leerkracht uit de 2de/3de graad PAV/niet-PAV die de survey volledig hebben ingevuld. Er was ook één middenschool die deelnam aan het onderzoek. Zij hadden dus een complete case met een leerkracht uit de 1ste graad en de directie.

Bij de complete cases zien we dat het bij de categorie ‘schoolleider + 1ste graad + 2de/3de graad’ gaat om 52 scholen waar PAV werd gegeven en 9 scholen waar geen PAV werd gegeven. In de categorie ‘schoolleider + 2de/3de graad’ zijn er 16 scholen waar PAV werd gegeven en 3 scholen waar geen PAV werd gegeven.

Van het aantal onvolledige cases (absoluut getal: 40) waren er 36 onvolledig omdat de schoolleider de survey niet had ingevuld.

Tabel 5.7

Survey: aantal complete en incomplete cases

Categorie	Aantal
Schoolleider + 1ste graad + 2de/3de graad	61
Schoolleider + 2de/3de graad (geen middenschool)	19
Schoolleider + 1ste graad (geen bovenbouw)	1
Onvolledig	40
Totaal	121

Zoals al vermeld, volgden we op of de steekproef van deelnemende scholen (die ons hun formulier bezorgden) een representatieve weergave was van alle scholen die bso aanboden in Vlaanderen. De criteria waarnaar gekeken werd zijn:

- Onderwijsnet
- Spreiding over Vlaanderen: over de provincies + Brussel
- Graad van verstedelijking
- Het aanbod van de school volgens de onderwijsvormen.

Zoals eerder werd vermeld, werden 410 scholen (instellingsnummers) uitgenodigd om deel te nemen aan de survey. Hiervan namen 128 scholen deel. In de onderstaande Tabellen 5.8 tot en met 5.11 geven we een overzicht van de aantallen per criterium voor zowel de scholen die deelnamen aan de survey als de scholen die niet deelnamen (of bij voorbaat werden uitgesloten). Een vergelijking van de twee categorieën van scholen laat in de steekproef een iets hoger percentage zien van scholen uit

het Gemeenschapsonderwijs voor het criterium onderwijsnet (zie Tabel 5.8) en een iets hoger percentage van scholen met een bso-tso aanbod aangaande het criterium onderwijsaanbod (zie Tabel 5.11). Wat betreft het criterium graad van verstedelijking zijn de verschillen merkkelijk groter: in de steekproef zijn scholen uit woongemeenten sterker vertegenwoordigd, terwijl scholen uit landelijke gemeenten of verstedelijkte plattelandsgemeenten en scholen uit gemeenten met een concentratie van economische activiteit ondergerepresenteerd zijn.

Tabel 5.8

Survey: onderwijsnet van scholen die bso aanbieden

Onderwijsnet	Aantal survey	% survey	Aantal niet-survey	% niet-survey
Vrij gesubsidieerd onderwijs	77	60,2	191	63,7
Officieel gesubsidieerd onderwijs	12	9,4	33	11,0
Gemeenschapsonderwijs	38	29,7	76	25,3
Totaal	128	100,0	300	100,0

Noot: leerlingenaantallen op basis van de oktobertelling schooljaar 2015-2016

Tabel 5.9

Survey: provincie van scholen die bso aanbieden

Provincie	Aantal survey	% survey	Aantal niet-survey	% niet-survey
Antwerpen	35	27,3	62	27,3
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	3	2,3	9	3,0
Limburg	18	14,1	53	17,7
Oost-Vlaanderen	30	23,4	66	22,0
Vlaams-Brabant	19	14,8	35	11,7
West-Vlaanderen	23	18,0	55	18,3
Totaal	128	100,0	300	100,0

Tabel 5.10

Survey: graad van verstedelijking met betrekking tot scholen die bso aanbieden

Provincie	Aantal survey	% survey	Aantal niet-survey	% niet-survey
Woongemeenten	13	27,3	39	13,0
Landelijke gemeenten of verstedelijkte plattelandsgemeenten	9	7,0	28	22,3
Gemeenten met concentratie van economische activiteit	18	14,1	26	31,0
Semistedelijke gemeenten of agglomeratiegemeenten	15	11,7	32	10,7
Centrumgemeenten	70	54,7	170	56,7
Toeristische gemeenten	3	2,3	5	1,7
Totaal	128	100,0	300	100,0

Tabel 5.11

Aanbod onderwijsvormen van scholen die bso aanbieden

Provincie	Aantal survey	% survey	Aantal niet-survey	% niet-survey
Aso-tso-bso	40	31,25	114	38,0
Tso-bso	88	68,75	186	62,0
Totaal	128	100,0	300	100,0

Daarnaast verkregen we nog van 10 extra scholen (instellingsnummers) gegevens. Dit waren allemaal middenscholen die niet in de oorspronkelijke lijst van het Departement Onderwijs waren vermeld.

Deze scholen worden in Tabel 5.12 weergegeven. Omdat het hier middenscholen betreft, is het criterium van onderwijsaanbod niet van toepassing.

Tabel 5.12

Survey: kenmerken van extra scholen (middenscholen)

Kenmerk	Categorie	Aantal
Onderwijsnet	Vrij gesubsidieerd onderwijs	9
	Officieel gesubsidieerd onderwijs	0
	Gemeenschapsonderwijs	1
	Totaal	10
Provincie	Antwerpen	3
	Brussels Hoofdstedelijk Gewest+	1
	Limburg	1
	Oost-Vlaanderen	0
	Vlaams-Brabant	3
	West-Vlaanderen	3
	Totaal	10
Graad van verstedelijking	Woongemeenten	0
	Landelijke gemeenten of verstedelijkte plattelandsgemeenten	0
	Gemeenten met concentratie van economische activiteit	2
	Semistedelijke gemeenten of agglomeratiegemeenten	3
	Centrumgemeenten	5
	Toeristische gemeenten	0
	Totaal	10

5.1.3 Ontwerp van de vragenlijsten

Het survey-onderzoek had als doel om gegevens te bekomen in verband met de plaats van het vak PAV binnen het ruimere curriculum en de ruimere schoolorganisatie, de rol van de schoolleiders, het profiel van de leraar PAV, met aandacht voor de overtuigingen van leraren (over de opdracht van het onderwijs, de rol van de leraar en de leerlingencompositie). De survey werd bijgevolg afgenomen bij zowel leerkrachten als schoolleiders.

Aangezien scholen vrij zijn in hoe ze het vak PAV invullen, zijn er heel wat profielen van leerkrachten die konden benaderd worden in de enquête. In de eerste plaats werden leerkrachten die het vak PAV in de 2de en/of 3de graad gaven bevraagd. In de 1ste graad was er tot voor kort nog geen sprake van een onderscheid in onderwijsvormen, waardoor het vak PAV ook niet onder die noemer voorkwam. Meestal kozen scholen ervoor om in de b-stroom van de 1ste graad het vak mavo aan te bieden, al dan niet gecombineerd met algemene vakken, zoals Nederlands en/of wiskunde. Aangezien deze vakken samen 'de voorloper' vormden voor PAV in de 2de/3de graad wilden we ook deze leerkrachten meenemen in het survey-onderzoek. Echter, in een toenemend aantal scholen worden de algemene vakken expliciet onder de noemer 'PAV' in de b-stroom van de 1ste graad aangeboden, zodat we ook in deze graad kunnen spreken van leerkrachten PAV. Ten slotte is er ook een minderheid van scholen die ervoor kiest om de opsplitsing tussen mavo en andere algemene vakken (taal en wiskunde) te behouden in alle graden van het secundair onderwijs. De leerkrachten die in dergelijke scholen lesgeven in de 2de en/of 3de graad werden ook via de survey benaderd.

De verscheidenheid aan profielen van de participanten zorgde ervoor dat er vier verschillende vragenlijsten opgesteld werden:

- Survey leerkrachten PAV uit de 2de/3de graad (bijlage 14)
- Survey leerkrachten AV uit de 1ste graad (b-stroom) (bijlage 15)
- Survey leerkrachten uit de 2de/3de graad die geen PAV geven maar een ander algemeen vak (bijlage 16)
- Survey schoolleiders (bijlage 17).

In wat volgt, worden de grote lijnen van de opbouw van de verschillende vragenlijsten geschetst. Eerst wordt de opbouw toegelicht van de vragenlijsten voor de leerkrachten, daarna komt de vragenlijst voor de schoolleiders aan de orde.

De vragenlijsten van de leerkrachten zijn qua structuur gelijkaardig opgebouwd: de meeste rubrieken en vragen keren terug in de verschillende vragenlijsten. Wel zijn er hier en daar aanpassingen gebeurd om ze af te stemmen op het profiel van de bevraagde leerkracht.

Een eerste rubriek peilt naar de **loopbaan** van de leerkrachten. Hierbij worden vragen gesteld met betrekking tot het aantal jaren ervaring dat ze hebben als leerkracht en in het voornaamste vak dat ze geven, in welke vakken/graden ze les geven, hun toekomstperspectief in het onderwijs.

Een tweede rubriek peilt naar algemene gegevens met betrekking tot de **opleiding** van leerkrachten. Hierin komen vragen aan bod met betrekking tot het diploma en de bekwaamheidsbewijzen van leerkrachten, de tevredenheid over hun lerarenopleiding en hun noden aangaande verdere professionalisering.

In een derde onderdeel worden vragen gesteld met betrekking tot de **klaspraktijk** van de leerkrachten. Hierbij wordt meer specifiek gepeild naar hun doelmatigheidsbeleving, de mate waarin zij zich bekwaam voelen binnen de verschillende domeinen van PAV, de manier waarop er geëvalueerd wordt, wenselijke veranderingen, bepaling van lesinhouden, enzovoort.

In de rubriek '**over de peiling PAV**' wordt gepeild naar de ervaringen van leerkrachten en hun mate van betrokkenheid bij de peilingen van 2013. Eveneens wordt hen de vraag gesteld wat volgens hen mogelijke verklaringen kunnen zijn voor de teleurstellende resultaten van de peiling. De opties die hierbij aangeboden worden, zijn verklaringen die ook gegeven werden door leerkrachten die betrokken waren bij de casestudy. Daarnaast kregen ze ook de mogelijkheid om eigen aanvullingen te doen op deze bestaande lijst.

In het onderdeel '**inrichting vak PAV**' wordt via stellingen gepeild naar de overtuigingen van leerkrachten met betrekking tot het geïntegreerd aanbieden van de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo, andere) in één vak, met name PAV.

De rubrieken '**vakgroep PAV**' en '**eindtermen en leerplannen**' werden uitsluitend opgenomen in de vragenlijst voor leerkrachten die het vak PAV geven in de 2de en 3de graad. Men dient immers vertrouwd te zijn met het vak PAV om deze vragen te kunnen beantwoorden. In deze rubrieken wordt er gepeild naar de werking van de vakgroep PAV op school, de overtuigingen met betrekking tot de eindtermen en leerplannen van het vak PAV en de overtuigingen aangaande de organisatie

van PAV. Met betrekking tot de eindtermen en leerplannen PAV werd besloten om de beide begrippen in de vragenlijsten als één geheel te behandelen ('eindtermen/leerplannen' of 'eindtermen en leerplannen'). Uit de casestudy (zie 4.6) was namelijk gebleken dat de leerkrachten PAV het onderscheid niet maakten. Bovendien zou een opsplitsing tussen vragen over eindtermen en vragen over leerplandoelstellingen de vragenlijst te veel hebben gecompliceerd en in omvang vergroot. Zodoende kozen we ervoor het onderscheid tussen eindtermen en leerplannen in de vragenlijsten niet te handhaven. Het bundelen van eindtermen en leerplannen had wel als gevolg dat in de data-analyse informatie is verloren gegaan over het waargenomen curriculum.

Via de '**afsluiting**' van de vragenlijst is er een mogelijkheid voor de participanten om verdere opmerkingen of bedenkingen met betrekking tot de survey mee te delen.

De vragenlijst voor de schoolleiders start met een rubriek '**algemene info**' waarbij gepeild wordt naar de ervaring en vertrouwdheid met de doelgroep in het bso in het algemeen en meer specifiek met het vak PAV. Naar analogie met de vragenlijsten voor de leerkrachten worden volgende rubrieken ook opgenomen voor de directies: '**over de peiling PAV**', '**inrichting vak PAV**', '**vakgroep PAV**', '**eindtermen en leerplannen PAV**' en '**afsluiting**'. In de vragenlijst voor de schoolleiders wordt ook gepeild naar het beleid van de school in de rubriek '**de bso-opleidingen binnen de grotere schoolcontext**'; daarin komen aspecten aan bod als collegiale samenwerking op school, samenwerking tussen de school en de bedrijfswereld/het werkveld. Er wordt via de schoolleider ook gepeild naar het personeelsbeleid op vlak van aanwerving leerkrachten PAV. Dit wordt opgenomen in het onderdeel '**opleiding en loopbaan leerkrachten PAV**'.

De meeste schalen en items in de vragenlijsten hebben we zelf ontworpen en zijn daarom van exploratieve aard. Hierbij werd gebruik gemaakt van de uitkomsten en ervaringen van de casestudy (zie hoofdstuk 4). Voor een aantal van de vragen hebben we evenwel teruggegrepen naar bestaande schalen en items, hierbij puttend uit de leerkrachtvragenlijst die werd afgenomen bij de peilingen in 2013. Dit is het geval voor de vragen die peilen naar het diploma, de evaluatiepraktijk en de mate waarin de klaspraktijk afwijkt van de eindtermen PAV. Daarnaast is er ook een bestaande schaal 'doelmatigheidsbeleving' (*self-efficacy*) opgenomen, dat wil zeggen: de mate waarin leerkrachten geloven in de eigen competenties met betrekking tot het leerproces van leerlingen. Doelmatigheidsbeleving is een niet-cognitief kenmerk van leerkrachten, meer concreet gaat het om het competentiegevoel in instructiestrategieën, klashouden en leerlingenbetrokkenheid. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de verkorte OSTES-vragenlijst (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) van Tschannen-Moran en Hoy (2001). Specifiek met betrekking tot de vragenlijst gericht aan de leraren AV 1ste graad hebben we nog een vraag overgenomen uit de leerkrachtvragenlijst van de peiling 2013 aangaande de algemene klaspraktijk (differentiatie, remediëring, samenwerkend leren). Deze vraag is een combinatie van items ontleend aan Opdenakker (2004) en Placklé et al. (2014). Ten slotte is ook een schaal uit dezelfde leerkrachtvragenlijst overgenomen betreffende 'Autonomie ondersteunen en structuur aanbieden'. Deze schaal is gebaseerd op de TASC-vragenlijst (*Teacher as Social Context*, cf. Wellborn, Connell, Skinner, & Pierson, 1992) en werd naar het Nederlands vertaald door Vandenberghe, de Bilde en Van Damme (2011).

In de vragenlijsten werd geen sociale wenselijkheidsschaal opgenomen om bias in antwoorden van zelfrapporteringsonderzoek, zoals het geval is in onze survey, te detecteren. Het toevoegen van een dergelijke schaal zou betekenen dat de vragenlijst langer wordt en dat de invultijd dus toeneemt. In

bepaalde vragen werd wel gelet op een afwisseling van positief en negatief verwoorde items en werden tevens gespiegelde items opgenomen. Slechts in een beperkt aantal gevallen hebben we gespiegelde items geconstrueerd die als controle kunnen dienen voor een niet-gespiegeld item dat dezelfde inhoud meet. De vragenlijsten kunnen in detail geraadpleegd worden in de bijlagen achteraan in dit rapport (bijlagen 14-17).

Een eerste versie van de survey werd voorgesteld op de stuurgroepvergadering van 18 maart 2016. Vervolgens konden de leden van de stuurgroep hun feedback bezorgen tegen 25 maart 2016. Aan de hand van deze feedback werden de vragenlijsten aangepast en werden zij op 27 maart 2016 een laatste keer bezorgd aan de stuurgroep. De laatste aanpassingen konden doorgevoerd worden tegen 5 april 2016. Bijkomende feedback op de vragenlijsten werd ook gegeven door collega-onderzoekers en een leerkracht PAV.

5.1.4 Afname van de survey

Ten behoeve van de online afname van de survey werd gebruik gemaakt van *LimeSurvey*. Dit is een vrije, opensource webapplicatie voor het uitvoeren van online enquêtes. Na een testfase werd de survey op technisch vlak gebruiksklaar gemaakt. Het uitsturen van de survey naar de participanten was voorzien na de paasvakantie, met de bedoeling hem af te sluiten eind mei 2016. De eerste participanten (groep 1) hebben de survey ontvangen op 13 april 2016. De andere participanten – groepen 2, 3 en 4 – hebben de link naar de survey ontvangen op respectievelijk 29 april, 19 mei en 2 juni 2016. Gedurende deze periode werden er ook herinneringen uitgestuurd naar de participanten die de vragenlijst nog niet hadden ingevuld. Aangezien we merkten dat de respons bij de schoolleiders redelijk laag was, hebben we deze doelgroep nog een keer extra aangemoedigd met een persoonlijke e-mail.

5.1.5 Operationalisering van de kwantitatieve datasets

In de 3de week van juni 2016 gingen we met de operationalisering van de data van start. De statistische analyses werden uitgevoerd met behulp van SPSS 24. De data werden vanuit LimeSurvey naar SPSS geëxporteerd.

In eerste instantie werden de ruwe datasets gecleand en gehercodeerd, dat wil zeggen: dubbele of onvolledige cases verwijderen, invoerfouten corrigeren, missings completeren enzovoort.

In tweede instantie gingen we over tot de constructie van nieuwe variabelen, te weten: schoolvariabelen (algemene schoolkenmerken), dummy-variabelen (ten behoeve van de meervoudige regressieanalyses, cf. infra: 5.1.6.3) en omgecodeerde variabelen (van oorspronkelijk gespiegelde variabelen). De vier schoolvariabelen die werden toegevoegd, zijn: onderwijsnet, provincie, graad van verstedelijking en aanbod van onderwijsvormen (aso, tso, bso) (zie 5.1.2).

5.1.6 Statistische analyses

5.1.6.1 Constructie van samengestelde variabelen

In de vragenlijsten werden verschillende items (vragen of stellingen) opgenomen die samen een onderliggend concept meten. Indien de antwoorden op deze vraag onderling sterk correleren, kunnen we stellen dat het verschillende operationaliseringen zijn van één latent concept en kunnen we ze samennemen in één schaal. Het samennemen van items in schalen heeft als eerste voordeel

dat op een meer betrouwbare manier de samenhang met andere variabelen kan onderzocht worden en dat de interpretatie van deze resultaten eenduidiger wordt (Van Nijlen et al., 2014). Een tweede voordeel van schalen is dat in bivariate en multivariate analyses niet alle mogelijk relevante items moeten worden gerelateerd.

Om na te gaan of verschillende items in één schaal samengenomen kunnen worden, voerden we een principale componentenanalyse (PCA) uit. Op basis van de *scree plot* werd nagegaan of de vragen één of meerdere onderliggende componenten meten. Wanneer dit nagegaan is, en het aantal benodigde componenten is vastgelegd, kan voor elk item bekeken worden in welke mate het samenhangt met het onderliggende concept. Dit wordt gereflecteerd in de lading van het item op de geselecteerde component(en). Als vuistregel hanteerden we dat om het item mee te nemen in een schaal de lading na rotatie een significante waarde moest hebben afhankelijk van de steekproefgrootte. Stevens (2002, zoals geciteerd in Field, 2009) raadt aan voor een steekproefgrootte van 50 een lading groter dan 0,722, voor 100 een lading groter dan 0,512, voor 200 een lading groter dan 0,364, en voor 300 een lading groter dan 0,298. Wat betreft de rotatie kozen we in eerste instantie voor orthogonale rotatie (Varimax), maar vaker werd nadien oblique rotatie (Direct Oblimin) toegepast, omdat er theoretische redenen waren om te veronderstellen dat de factoren gecorreleerd waren (vgl. Field, 2009). Na de analyse van de componenten werd de Cronbach's alpha van de samengestelde variabelen berekend om de betrouwbaarheid (interne consistentie) vast te stellen. Als drempelwaarde namen we voor de Cronbach's alpha 0,60 (wat minder streng is dan de gebruikelijke waarde van 0,70, maar aanvaardbaar).

In de vragenlijst afgenomen van de leerkrachten PAV 2de/3de graad leverde de PCA de volgende min of meer valide en betrouwbare schalen op voor de vragenlijsten van de leerkrachten PAV 2de/3de graad, de leerkrachten AV 1ste graad en de schoolleiders (zie Tabellen 5.13, 5.14 en 5.15). Waar nodig zullen we in de bespreking van de analyses de betekenis van de samengestelde variabelen toelichten.

Doordat we van sommige vragen geen samengestelde variabele konden construeren, hebben we in die gevallen geanalyseerd op individueel item-niveau (wat leidt tot minder valide uitkomsten).

Tabel 5.13

Cronbach's alpha van de samengestelde variabelen uit de vragenlijst leerkrachten PAV 2de/3de graad

Label	Variabele	Items	Cronbach's alpha
Lerarenopleiding voorbereiding	O05_LOVB	6	0,78
Doelmatigheidsbeleving: klashouden	K01_C1	5	0,86
Doelmatigheidsbeleving: instructie	K01_C2	3	0,64
Doelmatigheidsbeleving: betrokkenheid	K01_C3	3	0,64
Evaluatie: betrokkenheid leerlingen product	K11_C1	3	0,765
Evaluatie: betrokkenheid leerlingen proces	K11_C2	2	0,64
Vakgroep: functioneren (vakgroepverantwoordelijke)	V04_C1	7	0,94
Vakgroep: inhoudelijke focus (vakgroepverantwoordelijke)	V04_C2	2	0,63
Vakgroep: functioneren (leerkracht)	V05_C1	5	0,90
Vakgroep: inhoudelijke werking (leerkracht)	V05_C2	6	0,765
Organisatie PAV	I01_ORGA	5	0,78

Noot. Voor een aantal vragen is de constructie van een valide, betrouwbare samengestelde variabele niet gelukt, namelijk: 'levensecht leren' (K02), 'bekwaamheid in domeinen PAV' (K07) en 'beoordeling eindtermen/leerplannen' (E02)

Tabel 5.14

Cronbach's alpha van de samengestelde variabelen uit de vragenlijst leerkrachten AV 1ste graad

Label	Variabele	Items	Cronbach's alpha
Lerarenopleiding voorbereiding	O05_LOVB	5	0,84
Doelmatigheidsbeleving: klashouden	K01_C1	6	0,87
Doelmatigheidsbeleving: betrokkenheid	K01_C2	3	0,69
Doelmatigheidsbeleving: instructie	K01_C3	2	0,67
Didactische aanpak: differentiatie en remediëring	K02_C1	5	0,82
Didactische aanpak: samenwerkend leren	K02_C2	4	0,74
Autonomie ondersteunen: keuze	K03_C1	4	0,77
Structuur aanbieden	K03_C2	5	0,78
Autonomie ondersteunen: controle	K03_C3	3	0,73
Organisatie PAV: geïntegreerd	I01_C1	3	0,80

Noot: Voor 'organisatie PAV: behandeling deeldomeinen' (I01_C2) was de samengestelde variabele onvoldoende betrouwbaar (< 0,60)

Tabel 5.15

Cronbach's alpha van de samengestelde variabelen uit de vragenlijst schoolleiders

Label	Variabele	Items	Cronbach's alpha
Organisatie PAV: geïntegreerd	I02_C1	3	0,75
Organisatie PAV: behandeling deeldomeinen	I02_C2	3	0,665
Aanwerving: bekwaamheidsbewijs	O01_C1	2	0,71
Aanwerving: ervaring lesgeven	O01_C2	2	0,665
Lerarenopleiding voorbereiding: algemene didactiek	O02_C1	3	0,86
Lerarenopleiding voorbereiding: didactiek PAV	O02_C2	3	0,88
Vakgroep: functioneren	V02_C1	4	0,72
Vakgroep: inhoudelijke werking	V02_C2	4	0,71

Noot: Betreffende 'organisatie PAV' (E03) was de samengestelde variabele onvoldoende valide

5.1.6.2 Univariate analyses

Vervolgens voerden we univariate analyses uit op de vier datasets. Hieruit bleek al gauw dat de steekproef van de leerkrachten niet-PAV 2de of 3de graad maar een beperkt aantal cases bevatte ($N = 37$). Met betrekking tot de onderwijsnetten kwamen 36 participanten uit het vrij gesubsidieerd onderwijs en 1 participant uit het officieel gesubsidieerd onderwijs. In totaal vertegenwoordigden de participanten in deze steekproef 14 scholen, waarbij 13 participanten werkzaam waren in dezelfde school. Bovendien hadden alle scholen qua onderwijsaanbod een bso/tso-profiel. Wat betreft de provincies was Antwerpen helemaal niet vertegenwoordigd in het sample. Gelet op deze ongelijke distributies en het gebrek aan representativiteit besloten we geen verdere analyses uit te voeren op deze steekproef. Het is aannemelijk dat we dit aantal kunnen toeschrijven aan de algemeen lage respons op de survey (30% van de scholen met een aanbod bso). Maar een andere mogelijke verklaring is het kleine aantal leraren dat aparte algemene vakken doceert. Ter illustratie: in het peilingsonderzoek bedroeg het aantal van de bevraagde leraren in het 6de jaar bso die aparte vakken wiskunde of Nederlands 19 van de 344 participanten (= 5,52%). In dit onderzoek is het percentage 12,25%, dat wil zeggen: 37 van de samengestelde steekproef van 302 leraren die algemene vakken gaven in de 2de en 3de graad. Gelet op het kleine aantal scholen dat algemene vakken afzonderlijk aanbiedt (AKOV, 2015) zijn deze lage aantallen niet abnormaal.

Een aantal rubrieken in de overige vragenlijsten konden we ook niet analyseren vanwege een te laag aantal antwoorden (vragenlijst leerkrachten PAV 2de/3de graad: P06 ($n = 15$); vragenlijst

leerkrachten AV 1ste graad: P06 ($n = 0$), I03 ($n = 16$); vragenlijst schoolleiders: I06 ($n = 18$), I07 ($n = 20$), I08 ($n = 22$), V04 ($n = 20$), V05 ($n = 14$), V06 ($n = 18$), E04 ($n = 16$) en S06 ($n = 1$)).

In het onderstaande geven we per deelsteekproef de verdeling weer van de participanten over de achtergrondkenmerken van de school, zijnde: onderwijsnet, provincie, graad van verstedelijking en aanbod van onderwijsvormen.

a) Onderwijsnet

In de onderstaande drie tabellen (5.16, 5.17 en 5.18) geven we de verdeling van de onderzoeksparticipanten weer over de onderwijsnetten.

Tabel 5.16

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: verdeling over de onderwijsnetten

Categorie	Aantal	%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	163	61,5
Officieel gesubsidieerd onderwijs	26	9,8
Gemeenschapsonderwijs	76	28,7
Totaal	265	100,0

Tabel 5.17

Leerkrachten AV 1ste de graad: verdeling over de onderwijsnetten

Categorie	Aantal	%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	78	70,3
Officieel gesubsidieerd onderwijs	10	9,0
Gemeenschapsonderwijs	23	20,7
Totaal	111	100,0

Tabel 5.18

Schoolleiders: verdeling over de onderwijsnetten

Categorie	Aantal	%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	67	65,7
Officieel gesubsidieerd onderwijs	10	9,8
Gemeenschapsonderwijs	25	24,5
Totaal	102	100,0

b) Provincie

In de volgende drie tabellen (5.19, 5.20 en 5.21) geven we de verdeling van de participanten weer over de provincies. Opvallend zijn de geringe aantallen van de scholen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Bij de constructie van de dummy-variabelen hebben we daarom besloten de scholen uit Vlaams-Brabant en uit Brussel in één categorie samen te voegen.

Tabel 5.19

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: verdeling over de provincies

Categorie	Aantal	%
Antwerpen	91	34,3
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	6	2,3

Limburg	36	13,6
Oost-Vlaanderen	58	21,9
Vlaams-Brabant	31	11,7
West-Vlaanderen	43	16,2
Totaal	265	100,0

Tabel 5.20

Leerkrachten AV 1ste graad: verdeling over de provincies

Categorie	Aantal	%
Antwerpen	39	35,1
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	2	1,8
Limburg	9	8,1
Oost-Vlaanderen	21	18,9
Vlaams-Brabant	17	15,3
West-Vlaanderen	23	20,7
Totaal	111	100,0

Tabel 5.21

Schoolleiders: verdeling over de provincies

Categorie	Aantal	%
Antwerpen	31	30,4
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	2	2,0
Limburg	12	11,8
Oost-Vlaanderen	22	21,6
Vlaams-Brabant	14	13,7
West-Vlaanderen	21	20,6
Totaal	102	100,0

c) Graad van verstedelijking

In de onderstaande drie tabellen (5.22, 5.23 en 5.24) geven we de verdeling van de participanten weer over het schoolkenmerk graad van verstedelijking. De lage aantallen van de categorie ‘toeristische gemeenten’ noopte ons deze categorie samen te voegen met de categorie ‘centrumgemeenten’ (= referentiecategorie) bij het creëren van dummy-variabelen. Op grond van een vergelijking van de kenmerken van de verschillende categorieën van verstedelijking leek ons dit de beste optie [zie Dessoy, 2007].

Tabel 5.22

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: graad van verstedelijking

Categorie	Aantal	%
Woongemeenten	21	7,9
Landelijke gemeenten	15	5,7
Gemeenten met een concentratie van economische activiteit	50	18,9
Semistedelijke gemeenten of agglomeratiegemeenten	33	12,5
Centrumgemeenten	141	53,2
Toeristische gemeenten	5	1,9
Totaal	265	100,0

Tabel 5.23

Leerkrachten AV 1ste graad: graad van verstedelijking

Categorie	Aantal	%
-----------	--------	---

Woongemeenten	13	11,7
Landelijke gemeenten	5	4,5
Gemeenten met een concentratie van economische activiteit	18	16,2
Semistedelijke gemeenten of agglomeratiegemeenten	15	13,5
Centrumgemeenten	58	52,3
Toeristische gemeenten	2	1,8
Totaal	111	100,0

Tabel 5.24

Schoolleiders: graad van verstedelijking

Categorie	Aantal	%
Woongemeenten	8	7,8
Landelijke gemeenten	7	6,9
Gemeenten met een concentratie van economische activiteit	15	14,7
Semistedelijke gemeenten of agglomeratiegemeenten	10	9,8
Centrumgemeenten	59	57,8
Toeristische gemeenten	3	2,9
Totaal	102	100,0

d) Aanbod van onderwijsvormen

In de onderstaande drie tabellen (5.25, 5.26 en 5.27) geven we de verdeling van de participanten weer over het onderwijsaanbod van de school.

Tabel 5.25

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: onderwijsaanbod school

Categorie	Aantal	%
Bso-tso	198	74,7
As-tso-bso	67	25,3
Totaal	265	100,0

Tabel 5.26

Leerkrachten AV 1ste graad: onderwijsaanbod school

Categorie	Aantal	%
Bso-tso	73	65,8
As-tso-bso	27	24,3
Middenschool	11	9,9
Totaal	111	100,0

Tabel 5.27

Schoolleiders: onderwijsaanbod school

Categorie	Aantal	%
Bso-tso	69	67,6
As-tso-bso	30	29,4
Middenschool	3	2,9
Totaal	102	100,0

5.1.6.3 Multivariate analyses

a) Theoretische fundering

Om cruciale en relevante relaties tussen variabelen te achterhalen, baseerden we ons op het theoretisch kader dat in het rapport wordt uiteengezet in hoofdstuk 2 en dat voortkomt uit een literatuurstudie. Vervolgens stelden we een register op onder de vorm van een Excel-tabel, waarbij per onderzoeksvraag de mogelijke analyses werden ingegeven, met aanduiding van de volgende gegevens: variabelen (X en Y), meetniveau (dichotoom, polytoom, continu), techniek, uitkomsten, assumpties en covariaten. In extra Excel-bladen hielden we een overzicht bij van de verschillende variabelen per vragenlijst.

b) Gehanteerde technieken en modellen

We hebben gekozen voor meervoudige lineaire regressieanalyse om na te gaan hoe we een geselecteerde afhankelijke variabele (Y) kunnen voorspellen uit een onafhankelijke variabele (X). De hieronder opgelijste school- en leerkrachtkenmerken werden als covariaten in de gebruikte regressiemodellen ingevoerd.

Om de meervoudige regressieanalyses uit te voeren, construeerden we voor de twee steekproeven van leerkrachten elk een meervoudig regressiemodel met één blok dat de principale voorspellende variabele bevat plus een aantal andere covariaten, dat wil zeggen: achtergrondvariabelen die refereren aan kenmerken van scholen en leerkrachten, en variabelen die refereren aan tevredenheid over de lerarenopleiding en doelmatigheidsbeleving. In het model voor de leerkrachten PAV 2de/3de graad voegden we bekwaamheid in PAV-domeinen, en waar relevant, ook het type vooropleiding (onderwijsvak of studiegebied) van leerkrachten hieraan toe. Het schoolkenmerk 'provincie' werd uiteindelijk uit het regressiemodel verwijderd, omdat uit de analyses was gebleken dat het oorspronkelijke model met inbegrip van de variabele 'provincie' meestal geen significante *F*-ratio liet zien.

Met betrekking tot de leerkrachten PAV 2de/3de graad geeft dit het volgende overzicht:

- Schoolkenmerken
 - Onderwijsnet (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: vrij gesubsidieerd onderwijs)
 - Graad van verstedelijking (4 dummy-variabelen; referentiecategorie: centrumgemeenten/toeristische gemeenten)
 - Aanbod onderwijsvormen (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: bso-tso)
- Leerkrachtkenmerken
 - Onderwijservaring (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: 11-20 jaar)
 - Onderwijservaring PAV (3 dummy-variabelen; referentiecategorie: 6-10 jaar)
 - Graad (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: 3de graad)
 - Onderwijsvorm (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: bso)
 - Diploma (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: regent/bachelor secundair onderwijs)
 - Klas met verschillende studierichtingen (1 dummy-variabele; referentiecategorie: klas met één studierichting)
 - Tevredenheid lerarenopleiding (1 continue variabele)
 - Doelmatigheidsbeleving klashouden, instructie, betrokkenheid (3 continue variabelen)

- Bekwaamheid domeinen PAV (7 continue variabelen).

Met betrekking tot de leerkrachten AV 1ste graad komen we uit op het volgende overzicht:

- Schoolkenmerken
 - Onderwijsnet (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: vrij gesubsidieerd onderwijs)
 - Graad van verstedelijking (4 dummy-variabelen; referentiecategorie: centrumgemeenten/toeristische gemeenten)
 - Geïntegreerd PAV (1 dummy-variabele; referentiecategorie: nee)
- Leerkrachtkenmerken
 - Onderwijservaring (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: 11-20 jaar)
 - Meest gegeven vak (4 dummy-variabelen; referentiecategorie: Nederlands)
 - Onderwijservaring vak (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: 11-20 jaar)
 - Onderwijsvorm (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: 1ste graad)
 - Tevredenheid lerarenopleiding (1 continue variabele)
 - Doelmatigheidsbeleving klashouden, betrokkenheid, instructie (3 continue variabelen).

Wat betreft de schoolleiders werden de onderstaande variabelen in het model ingevoerd:

- Schoolkenmerken
 - Onderwijsnet (2 dummy-variabelen; referentiecategorie: vrij gesubsidieerd onderwijs)
 - Graad van verstedelijking (4 dummy-variabelen; referentiecategorie: centrumgemeenten/toeristische gemeenten)
 - Aanbod onderwijsvormen (1 dummy-variabele; referentiecategorie: bso-tso)
- Schoolleiderskenmerken
 - Aantal jaar actief als directeur (3 dummy-variabelen; referentiecategorie: 0-5 jaar)
 - Onderwijservaring (3 dummy-variabelen; referentiecategorie: 11-20 jaar).

We gebruikten plots om de assumpties van lineariteit, normaliteit en homoscedasticiteit van de lineaire regressiemodellen te controleren. Tevens werd bij elke schatting nagegaan of het aantal covariaten in het model aan het vereiste minimum voldeed rekening houdend met de effectgrootte (Cohen's f^2).¹¹

In die gevallen waar de afhankelijke variabele binair is, pasten we meervoudige binaire logistische regressie toe – voor zover mogelijk. De modellen met betrekking tot de leraren PAV 2de/3de graad en leraren AV 1ste graad hebben dezelfde samenstelling als de hierboven beschreven modellen. De continue variabelen die refereren aan tevredenheid lerarenopleiding en doelmatigheidsbeleving hebben we in categoriale variabelen (3 categorieën) en vervolgens in dummy-variabelen omgerekend.¹² Er werden telkens 2 dummy-variabelen berekend (laag en hoog; referentiecategorie

¹¹ We maakten hiervoor gebruik van de *Free Statistics Calculators version 4.0*, online te raadplegen via <http://www.danielsoper.com/statcalc/default.aspx>

¹² Een assumptie van logistische regressie is dat data beschikbaar zijn voor alle combinaties van variabelen. Dit wordt gecontroleerd met behulp van kruistabellen. De verwachte frequenties in elke cel van de tabel moeten groter zijn dan 1 en niet meer dan 20% mogen lager zijn dan 5. Dit geldt ook voor continue variabelen, wat bij kleine steekproeven veelal niet mogelijk is (cf. Field, 2009). De variabelen met betrekking tot bekwaamheid in

= midden). Voor de schoolleiders bleef het oorspronkelijke lineaire regressiemodel gehandhaafd, al werden voor sommige variabelen, rekening houdend met de kleinere steekproef, dummy-variabelen herberekend en in aantal verminderd.

Tot slot van deze paragraaf dienen we twee kanttekeningen te maken. Een eerste kanttekening is dat de verbanden die we detecteerden in het survey-onderzoek en hieronder zullen rapporteren steeds correlatieve verbanden zijn en dus niet oorzakelijk zijn. Dat betekent dat als we spreken over 'beïnvloedende factoren' we deze niet causaal mogen uitleggen. We kunnen dan ook op grond van dit onderzoek, dat uitsluitend observationele data heeft verzameld, geen sluitende uitspraken doen over welke aspecten in de pedagogische-didactische aanpak van leraren PAV aan de grond liggen van de resultaten van de peilingsproeven.

Een tweede kanttekening is dat de meting van gedragingen en bekwaamheden door middel van een vragenlijst berust op zelfrapportage van de participanten aan het survey-onderzoek. Dat hoeft an sich niet uit te monden in non-valide resultaten, maar we moeten wel rekening houden met het feit dat 'subjectieve' inschatting van het eigen handelen, de eigen competenties en overtuigingen niet noodzakelijk overeenstemt met 'objectieve' meting.

5.2 Univariate analyses van de vragenlijsten

In deze paragraaf worden de in de survey participerende leerkrachten en schoolleiders beschreven op basis van de univariate analyses van de data die werden verzameld door middel van de vragenlijsten (zie 5.1). Hieronder volgt een bespreking van de informatie uit de vragenlijsten voor de leerkrachten PAV 2de/3de graad (5.2.1), de leerkrachten AV 1ste graad (5.2.2) en de schoolleiders (5.2.3).

5.2.1 Univariate analyses van de vragenlijst leerkrachten PAV 2de/3de graad

5.2.1.1 Loopbaan

a) Aantal jaar actief als leerkracht

De meerderheid van de leerkrachten PAV 2de/3de graad (bijna 80%) die de vragenlijst ingevuld hebben, had een anciënniteit van minstens 6 jaar. De grootste groep (34%) was tussen 11 en 20 jaar als leerkracht actief. Ongeveer een vijfde van de participanten was een beginnende leerkracht (0-5 jaar) (zie Tabel 5.28).

Tabel 5.28
Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: aantal jaar actief als leerkracht

Variabele	N	Aantal	%
0-5 jaar	265	58	21,9
6-10 jaar	265	72	27,2

domeinen werden uit het logistische regressiemodel geweerd om het aantal covariaten te beperken en aldus 'overfitting' te voorkomen.

11-20 jaar	265	90	34,0
21-30 jaar	265	31	11,7
Meer dan 30 jaar	265	14	5,3

b) Aantal jaar ervaring in het geven van het vak PAV

Nagenoeg 64% van de leerkrachten had minstens 6 jaar ervaring in het vak PAV. Ongeveer 33% gaf aan dat ze minder dan 6 jaar ervaring hadden (zie Tabel 5.29). Hiervan gaven 6 participanten aan dat ze geen ervaring hadden. Dit is wellicht te verklaren door participanten die PAV ad interim gaven op het moment dat ze de vragenlijst invulden.

Tabel 5.29
Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: aantal jaar actief in PAV

Variabele	N	Aantal	%
Geen	265	6	2,3
0-5 jaar	265	83	31,3
6-10 jaar	265	93	35,1
11-20 jaar	265	69	26,0
21-30 jaar	265	13	4,9
Meer dan 30 jaar	265	1	0,4

c) Graad

De meerderheid van de leerkrachten PAV 2de/3de graad (42%) gaf uitsluitend les in de 3de graad; 31% gaf enkel les in de 2de graad, en een klein derde van de participanten was zowel in de 2de als in de 3de graad als lesgever aan de slag (zie Tabel 5.30).

Tabel 5.30
Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: graad

Variabele	N	Aantal	%
2de graad	265	82	30,9
3de graad	265	111	41,9
2de en 3de graad	265	72	27,1

d) Onderwijsvorm

Vrijwel alle participanten (99%) gaven les in het bso; 34,7% van de participanten gaf aan dat ze ook les gaven in het tso; 14,7% van de participanten gaf ook les in aso en slechts enkele leerkrachten (2,3%) gaven ook les in het kso (Tabel 5.31).

Tabel 5.31
Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: onderwijsvorm

Variabele	N	Aantal	%
Aso	265	39	14,7
Bso	265	262	98,9
Kso	265	6	2,3
Tso	265	92	34,7

e) Toekomstperspectief

De meerderheid van de leerkrachten PAV 2de/3de graad stond positief tegenover hun toekomst binnen het vak PAV: drie kwart van de participanten gaf aan dat ze het vak PAV zeker nog wilden blijven geven voor de rest van hun loopbaan binnen het onderwijs. Een vijfde kruiste aan dat, indien zich de kans zou voordoen om meer uren op te nemen in een ander vak dan PAV, men daar de voorkeur aan zou geven. Ruim 3 procent (9 participanten) gaf aan dat men liever niet meer in het bso les wilde geven. Slechts 3 leerkrachten(1%) dachten erover na het onderwijs te verlaten (Tabel 5.32).

Tabel 5.32

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: toekomstperspectief

Variabele	N	Aantal	%
Ik wil het vak PAV zeker nog blijven geven voor de rest van mijn loopbaan binnen het onderwijs	265	200	75,5
Als ik mogelijkheden krijg om meer uren op te nemen in een ander vak dan PAV, dan geef ik daar de voorkeur aan.	265	53	20,0
Ik zou liever geen les meer geven in een bso-richting.	265	9	3,4
Ik denk erover na om het onderwijs te verlaten.	265	3	1,1

Bij de startende leerkrachten (0-5 jaar) (zie Tabel 5.33) lag het percentage van leerkrachten die meer uren in een ander vak wilden opnemen (27,7%) hoger dan bij de meer ervaren leerkrachten (meer dan 5 jaar) (16,5%) (zie Tabel 5.34).

Tabel 5.33

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: ervaring in PAV, toekomstperspectief van leerkrachten PAV met 0-5 jaar ervaring

Variabele	N	Aantal	%
Ik wil het vak PAV zeker nog blijven geven voor de rest van mijn loopbaan binnen het onderwijs.	89	63	70,8
Als ik mogelijkheden krijg om meer uren op te nemen in een ander vak dan PAV, dan geef ik daar de voorkeur aan.	89	24	27,0
Ik zou liever geen les meer geven in een bso-richting.	89	2	2,2
Ik denk erover na om het onderwijs te verlaten.	89	0	0,0

Tabel 5.34

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: ervaring in PAV, toekomstperspectief van leerkrachten PAV met meer dan 5 jaar ervaring

Variabele	N	Aantal	%
Ik wil het vak PAV zeker nog blijven geven voor de rest van mijn loopbaan binnen het onderwijs.	176	137	77,8
Als ik mogelijkheden krijg om meer uren op te nemen in een ander vak dan PAV, dan geef ik daar de voorkeur aan.	176	29	16,5
Ik zou liever geen les meer geven in een bso-richting.	176	10	5,7
Ik denk erover na om het onderwijs te verlaten.	176	0	0,0

5.2.1.2 Opleiding

a) Diploma

Eén leerkracht PAV 2de/3de graad gaf te kennen over een diploma van regent/bachelor kleuter en/of lager onderwijs te beschikken (zie Tabel 5.35). Het merendeel van de participanten (177 of 66,8%) beschikte over een diploma regent/bachelor secundair onderwijs; 63 participanten (= 23,8%) gaven aan dat ze over een licentiaats- of masterdiploma beschikten; 24 leerkrachten (= 9,1%) deelden mee dat ze een ander diploma hadden. In de categorie 'andere' zien we onder meer SLO- of GPB-diploma's, A1-diploma's, academische bachelors enzovoort.

Tabel 5.35

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: ervaring in PAV, diploma

Variabele	N	Aantal	%
Regent/bachelor voor kleuteronderwijs of lager onderwijs	265	1	0,4
Regent/bachelor secundair onderwijs	265	177	66,8
Licentiaat/master	265	83	23,8
Ander	265	24	9,1

b) Regent/bachelor secundair onderwijs: onderwijsvakken

Van de 177 participanten die hadden aangekruist dat ze over een diploma van regent of bachelor secundair onderwijs beschikten, hadden er 37 het vak PAV als onderwijsvak gekozen (zie Tabel 5.36). Met andere woorden: bijna 14% van de leerkrachten PAV 2de/3de graad had in zijn/haar bacheloropleiding specifiek gekozen voor het vak PAV.

De meest voorkomende onderwijsvakken zijn geschiedenis (61), Nederlands (61), aardrijkskunde (43) en Engels (43). De meeste bachelorleerkrachten PAV hadden dus een voopleiding in geschiedenis of talen. Alfavakken werden duidelijk meer gekozen dan bètavakken.¹³

In het volgende rapporteren we met welke vakken PAV gecombineerd werd in de geïntegreerde lerarenopleiding. Zo werd het vak PAV enerzijds vaker gecombineerd met vakken die deel uitmaken van de algemeen vormende vakken: geschiedenis (7), Nederlands (5), aardrijkskunde (4), biologie (3), Engels (4), Frans (1), Wiskunde (1). Deze afzonderlijke vakken werden ook voor een stukje opgenomen in één van de domeinen die deel uitmaken van het vak PAV, wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn voor de keuze van dergelijke combinaties. (Opmerking: de vreemde talen zoals Frans of Engels worden door scholen niet standaard opgenomen in het vak PAV).

¹³ **Alfawetenschappen** (of geesteswetenschappen) zijn de benaming voor wetenschappen die zich met de producten van de menselijke geest bezighouden: linguïstiek, de studie van elke taal, geschiedenis, filosofie, muziekwetenschap, cultuurwetenschappen, kunstgeschiedenis en theologie. **Bètawetenschappen** (of exacte wetenschappen) zijn die takken van wetenschap die gebaseerd zijn op natuurwetten en theorieën die gekenmerkt worden door wiskundige modellering, formele logica en (met uitzondering van de wiskunde) experimentele toetsing (de wetenschappelijke methode). Een ruime definitie omvat alle natuurwetenschappen en technische wetenschappen, evenals wiskunde en informatica. Met **gammawetenschappen** (of gedragswetenschappen) bedoelt men de wetenschappen die zich met maatschappij en gedrag bezighouden: onder andere sociologie, antropologie, economie, rechten, politicologie, psychologie en communicatiewetenschap. Zij nemen een tussenpositie in tussen alfa- en bètawetenschappen (informatie ontleend aan <https://nl.wikipedia.org/wiki/>).

Anderzijds zien we dat PAV ook gecombineerd werd met vakken die georganiseerd worden binnen bso-specifieke studierichtingen: handel-burotica (7) en informatica (5) in de richting kantoor, het vak voeding-verzorging (3) in de richting voeding of verzorging, en het vak haartooi (1) in de richting haarzorg. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat bij deze combinaties de voorkeur voor de doelgroep vooropgesteld werd.

De overige frequenter voorkomende combinaties zijn veeleer met vakken die in meerdere onderwijsvormen georganiseerd worden: katholieke godsdienst (4) of niet-confessionele zedenleer (2), lichamelijke opvoeding (5).

Tot slot komt de combinatie met de volgende vakken ook telkens één maal voor: bewegingsrecreatie, biotechnieken, economie, plastische opvoeding, technologische opvoeding/techniek.

Tabel 5.36

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: onderwijsvak regent/bachelor secundair onderwijs

Variabele	N	Aantal	%
Project algemene vakken	177	37	20,9
Aardrijkskunde	177	43	24,3
Bewegingsrecreatie	177	3	1,7
Bio-esthetiek	177	0	0,0
Biologie	177	28	15,8
Biotechnieken	177	2	1,1
Bouw	177	0	0,0
Burotica	177	2	1,1
Chemie	177	8	4,5
Duits	177	7	4,0
Economie	177	27	15,3
Elektriciteit-nijverheidstechnieken	177	1	0,6
Engels	177	43	24,3
Frans	177	12	6,8
Fysica	177	15	8,5
Geschiedenis	177	61	34,5
Haartooi	177	2	1,1
Handel-burotica	177	14	7,9
Hout	177	0	0,0
Informatica	177	18	10,2
Islamitische godsdienst	177	1	0,6
Katholieke godsdienst	177	19	10,7
Latijn	177	1	0,6
Lichamelijke opvoeding	177	13	7,3
Mechanica	177	0	0,0
Mode	177	0	0,0
Muzikale opvoeding	177	3	1,7
Nederlands	177	61	34,5
Niet-confessionele zedenleer	177	9	5,1
Plastische opvoeding	177	9	5,1
Project kunstvakken	177	1	0,6
Technologische opvoeding/techniek	177	1	0,6
Voeding-verzorging	177	5	2,8
Wiskunde	177	20	11,3
Andere	177	0	0,0

c) Licentiaat/master: studiegebied van de hoofdopleiding

De 63 participanten die aangaven dat ze over een licentiaats- of masterdiploma beschikten, kruisten aan dat hun diploma zich binnen de volgende domeinen situeerde: geschiedenis (23), politieke en sociale wetenschappen (13), psychologische en pedagogische wetenschappen (8), archeologie en kunstwetenschappen (6), taal- en letterkunde (5), beweging- en revalidatiewetenschappen (3), economische en toegepaste economische wetenschappen (2), godsdienstwetenschappen (2), architectuur (1), gezondheidszorg (1), handelswetenschappen en bedrijfskunde (1), rechten/notariaat/criminologische wetenschappen (1), toegepaste taalkunde (1), wetenschappen (1), wijsbegeerte of moraalwetenschappen (1), seksuologie (1) en vrouwenstudies (1).

Hierbij valt op dat geschiedkundigen ook hier het meest frequent naar voren kwamen, net zoals dit het geval was bij de regenten/bachelors die het onderwijsvak PAV combineerden met het vak geschiedenis (zie Tabel 5.37).

Tabel 5.37

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: studiegebied hoofdopleiding licentiaat/master

Variabele	N	Aantal	%
Archeologie en kunstwetenschappen	63	6	9,5
Architectuur	63	1	1,6
Audiovisuele en beeldende kunst	63	0	0,0
Bewegings- en revalidatiewetenschappen	63	3	4,8
Biomedische wetenschappen	63	0	0,0
Biotechniek	63	0	0,0
Diergeneeskunde	63	0	0,0
Economische en toegepaste economische wetenschappen	63	2	3,2
Farmaceutische wetenschappen	63	0	0,0
Geneeskunde	63	0	0,0
Geschiedenis	63	23	36,5
Gezondheidszorg	63	1	1,6
Godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht	63	2	3,2
Handelswetenschappen en bedrijfskunde	63	1	1,6
Industriële wetenschappen en technologie	63	0	0,0
Muziek en podiumkunsten	63	0	0,0
Nautische wetenschappen	63	0	0,0
Politieke en sociale wetenschappen	63	13	20,6
Productontwikkeling	63	0	0,0
Psychologie en pedagogische wetenschappen	63	8	12,7
Rechten, notariaat en criminologische wetenschappen	63	1	1,6
Sociale gezondheidswetenschappen	63	0	0,0
Taal- en letterkunde	63	5	7,9
Tandheelkunde	63	0	0,0
Toegepaste biologische wetenschappen	63	0	0,0
Toegepaste taalkunde	63	1	1,6
Toegepaste wetenschappen	63	0	0,0
Verkeerskunde	63	0	0,0
Wetenschappen	63	1	1,6
Wijsbegeerte en moraalwetenschappen	63	1	1,6
Andere	63	2	3,2

d) Licentiaat/master: bewijs van pedagogische bekwaamheid

Van de leerkrachten PAV 2de/3de graad die aangaven dat ze over een masterdiploma beschikten ($n = 63$) heeft de meerderheid (87%) zijn/haar lerarendiploma behaald via een niet-geïntegreerde lerarenopleiding (Tabel 5.38). Onder niet-geïntegreerde lerarenopleiding worden volgende diploma's begrepen: een SLO-diploma behaald aan een universiteit (dit was het geval voor ongeveer 60% van de licentiaten/masters in dit onderzoek), een SLO-diploma behaald aan een CVO (11%), een diploma behaald via een D-cursus (6%), een diploma behaald via een GPB-opleiding (8%). Nagenoeg 14% van de licentiaten/masters had een lerarendiploma dat via een geïntegreerde lerarenopleiding behaald werd. Dit aantal omvat wellicht de leraren die voor/na hun lerarenopleiding nog een universitaire opleiding gevolgd hebben.

Tabel 5.38

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: licentiaat/master bewijs van pedagogische bekwaamheid

Variabele	N	Aantal	%
LLO (leraar-in-opleiding)	63	1	1,6
Diploma regentaat/groep 1	63	3	4,8
Bachelordiploma leraar secundair onderwijs	63	6	9,5
SLO-diploma universiteit	63	37	58,7
SLO-diploma CVO	63	7	11,1
Diploma D-cursus	63	4	6,3
Diploma GPB-opleiding	63	5	7,9

e) Tevredenheid over de lerarenopleiding

In Tabel 5.39 staan de resultaten van de stellingen die we voorlegden aan leerkrachten PAV 2de/3de graad om te peilen naar hun tevredenheid over de lerarenopleiding. De gemiddelde tevredenheid van de leraren PAV 2de/3de graad over hun voorbereiding in de lerarenopleiding was 2,78 ($SD = 0,93$) op een Likertschaal van 1 tot 5, wat neigt naar ontevreden. De participanten toonden zich het meest tevreden over de stage binnen het bso (gespiegeld item: $M = 3,55$, $SD = 1,39$) en het leren gebruiken van activerende werkvormen ($M = 3,33$, $SD = 1,17$), en het minst tevreden over de voorbereiding op de vakdidactiek met betrekking tot PAV ($M = 2,25$, $SD = 1,37$); 21,1% van de leerkrachten was hier tevreden over. Bij de leerkrachten met een diploma PAV lag dit hoger: 22 van de 37 participanten waren tevreden over hun vakdidactische opleiding.

Tabel 5.39

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: tevredenheid lerarenopleiding

Variabele	N	Aantal	%
<i>In mijn lerarenopleiding ontbrak een stage binnen het bso waardoor ik onvoldoende voorbereid ben om met deze doelgroep om te gaan.</i>			
Helemaal oneens	265	92	34,7
Oneens	265	62	23,4
Noch eens, noch oneens	265	44	16,6
Eens	265	35	13,2
Helemaal eens	265	32	12,1
<i>In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om vakoverschrijdend/geïntegreerd te werken.</i>			
Helemaal oneens	265	46	17,4
Oneens	265	99	37,4

Noch eens, noch oneens	265	43	16,2
Eens	265	54	20,4
Helemaal eens	265	23	8,7
<i>In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om activerende werkvormen te gebruiken.</i>			
Helemaal oneens	265	19	7,2
Oneens	265	52	19,6
Noch eens, noch oneens	265	59	22,3
Eens	265	92	34,7
Helemaal eens	265	43	16,2
<i>In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van differentiatie.</i>			
Helemaal oneens	265	48	18,1
Oneens	265	102	38,5
Noch eens, noch oneens	265	54	20,4
Eens	265	44	16,6
Helemaal eens	265	17	6,4
<i>In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van klasmanagement.</i>			
Helemaal oneens	265	43	16,2
Oneens	265	82	30,9
Noch eens, noch oneens	265	69	26,0
Eens	265	57	21,5
Helemaal eens	265	14	5,3
<i>In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op vlak van vakdidactiek met betrekking tot het vak PAV.</i>			
Helemaal oneens	265	109	41,1
Oneens	265	65	24,5
Noch eens, noch oneens	265	35	13,2
Eens	265	27	10,2
Helemaal eens	265	29	10,9
<i>In mijn lerarenopleiding heb ik geleerd hoe ik projectmatig moet werken.</i>			
Helemaal oneens	265	63	23,8
Oneens	265	72	27,2
Noch eens, noch oneens	265	48	18,1
Eens	265	61	23,0
Helemaal eens	265	21	7,9
<i>In mijn lerarenopleiding ging veel aandacht naar breed evalueren (door verschillende personen, op verschillende manieren, proces en product, ...).</i>			
Helemaal oneens	265	68	25,7
Oneens	265	71	26,8
Noch eens, noch oneens	265	59	22,3
Eens	265	43	16,2
Helemaal eens	265	24	9,1

f) Onderwerpen waarin leerkrachten PAV 2de/3de graad zich wilden professionaliseren

Hieronder in Tabel 5.40 geven we in aflopende volgorde weer aan welke onderwerpen de leerkrachten PAV 2de/3de graad prioriteit gaven op vlak van professionalisering. Uit het overzicht blijkt dat meer dan een derde de nood voelde om zich te professionaliseren rond differentiatie in het algemeen en ook specifiek met betrekking tot het differentiëren in hun evaluatiepraktijk. Voortgaand op evaluatie werd door een vijfde aangegeven dat men zich wilde bijscholen rond het evalueren van de diverse vaardigheden binnen PAV en door bijna een vijfde het betrekken van de leerlingen bij de evaluatie.

Bijna een derde wenste professionalisering met betrekking tot het motiveren van bso-leerlingen. Specifieke professionalisering met betrekking tot de didactiek van één van de domeinen werd het minst vaak aangegeven als een professionaliseringsnood (10% of minder). De domeinen waarbij professionalisering rond de didactiek het meest gewenst was, zijn: ‘wetenschap en samenleving’ (10,9%) en ‘functionele rekenvaardigheid’ (9,4%).

Tabel 5.40

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: onderwerpen waarin leerkrachten zich willen professionaliseren voor het vak PAV (N = 265)

Variabele	Aantal	%
Differentiëren in de PAV-klas	94	35,4
Gedifferentieerd evalueren	90	33,9
Hoe kan ik mijn bso-leerlingen motiveren?	84	31,7
Projectmatig werken	59	22,2
Diverse vaardigheden evalueren binnen PAV	53	20,0
Een krachtige leeromgeving creëren d.m.v. levensechte contexten	47	17,7
Leerlingen betrekken bij het evalueren binnen PAV	46	17,4
Integratie MVT en/of natuurwetenschappen	44	16,6
De leerling centraal: hoe input van leerlingen verwerken in jouw lessen?	41	15,5
Activerende werkvormen gebruiken	36	13,6
Didactiek met betrekking tot het domein wetenschap en samenleving	29	10,9
ICT in PAV	28	10,6
Didactiek met betrekking tot het domein functionele rekenvaardigheid	25	9,4
Geïntegreerd/vakoverschrijdend werken binnen PAV	20	7,5
Zinnvolle feedback geven	17	6,4
Didactiek met betrekking tot het domein functionele taalvaardigheid	14	5,3
Didactiek met betrekking tot het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid	13	4,9
Klasmanagement	9	3,4
Didactiek met betrekking tot het domein organisatiebekwaamheid	6	2,3
Didactiek met betrekking tot het domein tijd- en ruimtebewustzijn	5	1,9
Didactiek met betrekking tot het domein functionele informatieverwerking en –verwerking	1	0,4

5.2.1.3 Klaspraktijk

a) Doelmatigheidsbeleving

We peilden bij leraren PAV 2de/3de graad eerst en vooral naar hun doelmatigheidsbeleving (*self-efficacy*) van hun klaspraktijk (zie Tabel 5.41 voor de antwoorden op de individuele items). De participanten scoorden over het algemeen matig hoog op de schaal voor doelmatigheidsbeleving (3,72, *SD* = 0,40). Zo was het gemiddelde bij de stelling ‘ik slaag erin om de leerlingen de regels te laten naleven in de klas 4,09 (*SD* = 0,63) op een Likertschaal van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor helemaal oneens en 5 voor helemaal eens. De leerkrachten PAV 2de/3de graad die deelnamen aan de survey vonden ook dat ze hun leerlingen konden overtuigen om het goed te doen bij hun schoolwerk (*M* = 4,00, *SD* = 0,67), om storend gedrag in de klas onder controle te houden (*M* = 4,06, *SD* = 0,66), om hun klas goed te leiden (*M* = 4,13), een alternatieve uitleg te geven als leerlingen iets niet begrepen (*M* = 4,26, *SD* = 0,61). Er werd ook eerder hoog geschat (gemiddelden tussen 3 en 4) op de volgende items van de schaal: ‘Ik slaag erin om een verscheidenheid aan evaluatiestrategieën te gebruiken’, ‘Ik slaag erin om goede vragen op te stellen voor de leerlingen voor tijdens de les’, Ik

slaag erin om leerlingen bij te brengen dat leren belangrijk is, een leerling die storend is of luidruchtig te kalmeren, leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in hun schoolwerk, alternatieve instructiestrategieën toepassen in de klas. Het item waarop gemiddeld genomen het zwakst werd gescoord ($M = 2,55$, $SD = 0,93$) was 'ik slaag erin alle gezinnen bij te staan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school'. De gemiddelde schaalscores (samengestelde variabelen) waren de volgende: 'Doelmatigheidsbeleving: klashouden' ($M = 4,05$, $SD = 0,51$), 'Doelmatigheidsbeleving: instructie' ($M = 3,99$, $SD = 0,49$) en 'Doelmatigheidsbeleving: betrokkenheid' ($M = 3,03$, $SD = 0,65$).

Tabel 5.41

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: doelmatigheidsbeleving

Variabele	N	Aantal	%
<i>Ik slaag erin om de leerlingen de regels te laten naleven in de klas.</i>			
Helemaal oneens	264	0	0,0
Oneens	264	3	1,1
Noch eens, noch oneens	264	33	12,5
Eens	264	166	62,9
Helemaal eens	264	62	23,5
<i>Ik kan leerlingen overtuigen dat ze het goed kunnen doen bij hun schoolwerk.</i>			
Helemaal oneens	264	0	0,0
Oneens	264	8	3,0
Noch eens, noch oneens	264	35	13,3
Eens	264	169	64,0
Helemaal eens	264	52	19,7
<i>Ik slaag erin om een verscheidenheid aan evaluatiestrategieën te gebruiken.</i>			
Helemaal oneens	264	4	1,5
Oneens	264	31	11,7
Noch eens, noch oneens	264	112	42,4
Eens	264	102	38,6
Helemaal eens	264	15	5,7
<i>Ik kan storend gedrag in de klas onder controle houden.</i>			
Helemaal oneens	264	0	0,0
Oneens	264	6	2,3
Noch eens, noch oneens	264	31	11,7
Eens	264	168	63,6
Helemaal eens	264	59	22,3
<i>Ik slaag erin goede vragen op te stellen voor de leerlingen voor tijdens de les.</i>			
Helemaal oneens	264	0	0,0
Oneens	264	3	1,1
Noch eens, noch oneens	264	35	13,3
Eens	264	192	72,7
Helemaal eens	264	34	12,9
<i>Ik kan mijn klas goed leiden.</i>			
Helemaal oneens	264	0	0,0
Oneens	264	4	1,5
Noch eens, noch oneens	264	21	8,0
Eens	264	175	66,3
Helemaal eens	264	64	24,2
<i>Ik slaag erin om leerlingen bij te brengen dat leren belangrijk is.</i>			
Helemaal oneens	264	4	1,5
Oneens	264	36	13,6
Noch eens, noch oneens	264	97	36,7
Eens	264	106	40,2
Helemaal eens	264	21	8,0
<i>Ik kan een leerling die storend of luidruchtig is, kalmeren.</i>			

Helemaal oneens	264	0	0,0
Oneens	264	8	3,0
Noch eens, noch oneens	264	39	14,8
Eens	264	172	65,2
Helemaal eens	264	45	17,0
<i>Ik slaag erin om alle gezinnen bij te staan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school.</i>			
Helemaal oneens	264	37	14,0
Oneens	264	84	31,8
Noch eens, noch oneens	264	107	40,5
Eens	264	32	12,1
Helemaal eens	264	4	1,5
<i>Ik kan leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in hun schoolwerk.</i>			
Helemaal oneens	264	3	1,1
Oneens	264	48	18,2
Noch eens, noch oneens	264	129	48,9
Eens	264	78	29,5
Helemaal eens	264	6	2,3
<i>Ik slaag erin om een alternatieve uitleg of een voorbeeld te geven wanneer leerlingen iets niet begrijpen.</i>			
Helemaal oneens	264	1	0,1
Oneens	264	1	0,4
Noch eens, noch oneens	264	14	5,3
Eens	264	161	61,0
Helemaal eens	264	87	33,0
<i>Ik kan alternatieve instructiestrategieën toepassen in de klas.</i>			
Helemaal oneens	264	2	0,8
Oneens	264	10	3,8
Noch eens, noch oneens	264	75	28,4
Eens	264	146	55,3
Helemaal eens	264	31	11,7

b) Levensecht leren

De leerkrachten die PAV gaven in de 2de of 3de graad waren er redelijk van overtuigd dat ze een inspanning leverden om binnen het vak PAV gebruik te maken van 'levensecht leren' (de gemiddelde schaalscore kwam uit op 3,605, $SD = 0,46$). Zo gaf de meerderheid van de leerkrachten aan dat ze hieraan tegemoet kwamen door onderwerpen op te nemen in de bundels die aansloten bij de leefwereld van de leerlingen ($M = 4,17$, $SD = 0,72$) en die hen voorbereidden op het latere leven ($M = 4,23$, $SD = 0,71$). Iets meer dan 84% van de participanten gaf aan dat ze gebruik maakten van 'levensecht leren', maar dat ze dit graag nog meer zouden doen ($M = 3,99$, $SD = 0,735$). Ongeveer 40% ging niet akkoord met de stelling dat slechts in sommige lessen sprake was van 'levensecht leren' ($M = 2,81$, $SD = 1,00$). Ongeveer 80% van de leerkrachten vulde in dat ze wisten hoe ze 'levensecht leren' moesten aanpakken in hun lessen ($M = 1,79$, $SD = 0,86$). Opvallend is dat meer dan de helft van de leerkrachten vond dat het realiseren van 'levensecht leren' moeilijk realiseerbaar was in de praktijk omwille van praktische belemmeringen zoals de uitrusting van het lokaal, het uurrooster... ($M = 3,41$, $SD = 1,09$). Ruim 30% vond ten slotte dat het werken met een bestaand handboek/bestaande bundels het 'levensecht leren' belemmerde ($M = 2,85$, $SD = 1,30$). De antwoorden van de participanten op de afzonderlijke stellingen zijn weergegeven in Tabel 5.42.

Tabel 5.42

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: levensecht leren

Variabele	N	Aantal	%
-----------	---	--------	---

<i>Ik probeer in mijn lessen gebruik te maken van 'levensecht leren', maar ik zou dit graag nog meer doen.</i>			
Helemaal oneens	264	2	0,8
Oneens	264	10	3,8
Noch eens, noch oneens	264	30	11,4
Eens	264	168	63,6
Helemaal eens	264	54	20,5
<i>Bij sommige lessen is er sprake van 'levensecht leren', maar meestal is dit niet het geval.</i>			
Helemaal oneens	264	24	9,1
Oneens	264	84	31,8
Noch eens, noch oneens	264	79	29,9
Eens	264	71	26,9
Helemaal eens	264	6	2,3
<i>'Levensecht leren' is moeilijk realiseerbaar in de praktijk omwille van belemmeringen zoals uitrusting lokaal, uurrooster, ...</i>			
Helemaal oneens	264	13	4,9
Oneens	264	45	17,1
Noch eens, noch oneens	264	67	25,5
Eens	264	97	36,9
Helemaal eens	264	41	15,6
<i>Ik probeer tegemoet te komen aan 'levensecht leren' door in mijn bundels onderwerpen te integreren die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen.</i>			
Helemaal oneens	264	2	0,8
Oneens	264	4	1,5
Noch eens, noch oneens	264	25	9,5
Eens	264	148	56,1
Helemaal eens	264	85	32,2
<i>Ik probeer tegemoet te komen aan 'levensecht leren' door in mijn bundels onderwerpen te integreren die voorbereiden op het latere leven.</i>			
Helemaal oneens	264	1	0,4
Oneens	264	5	1,9
Noch eens, noch oneens	264	21	8,0
Eens	264	142	53,8
Helemaal eens	264	95	36,0
<i>Het werken met een bestaand handboek/bestaande bundels, belemmert mij in het werken rond 'levensecht leren'.</i>			
Helemaal oneens	264	48	18,2
Oneens	264	63	23,9
Noch eens, noch oneens	264	72	27,3
Eens	264	42	15,9
Helemaal eens	264	39	14,8
<i>Ik weet niet hoe ik het 'levensecht leren' moet aanpakken binnen mijn lessen PAV.</i>			
Helemaal oneens	264	116	43,9
Oneens	264	101	38,3
Noch eens, noch oneens	264	36	13,6
Eens	264	9	3,4
Helemaal eens	264	2	0,8

c) Klassen met leerlingen uit verschillende studierichtingen

De manier waarop de klassen voor het vak PAV samengesteld werden was tweërlei: ongeveer de helft van de participanten gaf aan dat de klassen samengesteld werden met leerlingen die verschillende studierichtingen volgden. Bij de andere helft van de participanten vertegenwoordigden de klassen één studierichting (Tabel 5.43).

Tabel 5.43

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: één of verschillende studierichtingen in de klas

Variabele	N	Aantal	%
Eén studierichting per klas	264	127	48,1
Verskillende studierichtingen	264	137	51,9

d) Differentiatie op basis van de studierichting in qua studierichting heterogene klassen

In de klassen waarbij leerlingen van verschillende studierichtingen samenzaten, differentieerde bijna drie vierde van leerkrachten PAV 2de/3de graad niet volgens de studierichting van de leerlingen. Iets meer dan een vierde gaf aan wel te differentiëren rekening houdend met de studierichting van de leerlingen (Tabel 5.44).

Tabel 5.44

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: differentiatie tijdens de lessen PAV op basis van de studierichting van de leerlingen (in qua studierichting heterogene klassen)

Variabele	N	Aantal	%
Geen differentiatie	137	99	72,3
Differentiatie	137	38	27,7

e) Afstemming van het aanbod op de verschillende studierichtingen in qua studierichting heterogene klassen

In klassen waarbij verschillende studierichtingen vertegenwoordigd waren, gaf 58% van de participanten aan dat zij de gehanteerde bundels, thema's of opdrachten niet afstemden op de verschillende studierichtingen; circa 42% duidde aan dat ze dit aanbod wél afstemden op de studierichting (zie Tabel 5.45).

Tabel 5.45

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: aanbod van afgestemde bundels/thema's/opdrachten die afgestemd zijn op de specifieke studierichting (in qua studierichting heterogene klassen)

Variabele	N	Aantal	%
Geen afstemming aanbod op studierichting	137	74	58,3
Afstemming aanbod op studierichting	137	53	41,7

f) Dingen die leerkrachten PAV 2de/3de graad wilden veranderen voor het vak PAV

Hieronder in Tabel 5.46 geven we een overzicht van de mate waarin leerkrachten PAV knelpunten ervoeren in hun klaspraktijk.

Een uitgerust klaslokaal gaf 60% van de leerkrachten aan als een knelpunt, net zoals de te grote klasgroepen. Ruim de helft van de leerkrachten PAV zou graag meer budget ter beschikking hebben om uitstappen te kunnen plannen. Iets meer dan een derde vond dat er meer samenwerking zou moeten zijn met collega's. Een vijfde gaf aan dat men liever klassen zou hebben waarin slechts één studierichting vertegenwoordigd is.

Met betrekking tot de roostering van het vak PAV kruiste 14% van de participanten aan dat men liever kortere lesblokken zou hebben, zodat de aandacht van de leerlingen niet zou verslappen. Dit in tegenstelling tot een iets kleiner deel van de participanten (8,3%) dat opteerde voor grotere lesblokken om zo meer te kunnen doen in één lesdeel. Opmerkelijk is dat slechts een kleine minderheid (7,2%) vond dat er in het algemeen voor het vak PAV meer uren vrijgemaakt zouden moeten worden.

Tabel 5.46

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: dingen die kunnen/mogen veranderen voor het vak PAV

Variabele	Aantal	%
Een klaslokaal dat uitgerust is met veel didactisch materiaal: pc's, internet, boeken ...	160	60,4
Kleinere klasgroepen creëren.	152	57,8
Meer budget ter beschikking hebben om uitstappen te kunnen plannen.	139	52,3
Meer samenwerking tussen collega's (bijvoorbeeld co-teaching, overleg met leraren praktijkvakken ...).	96	36,2
De klasgroepen per studierichting indelen zodat er slechts één studierichting vertegenwoordigd is binnen één klas.	54	20,4
De lesblokken voor het vak PAV korter maken zodat de aandachtsboog van de leerlingen niet verslapt.	37	14,0
De lesblokken voor het vak PAV groter maken zodat ik meer kan doen binnen één lesdeel.	22	8,3
Meer lesuren per week vrijmaken voor het vak PAV.	19	7,2

g) Bekwaamheid in de verschillende domeinen van PAV

We vroegen aan leerkrachten PAV 2de/3de graad aan te duiden op een Likertschaal van 1 tot 5 hoe bekwaam ze zich voelden in de verschillende domeinen van het vak PAV. Over het algemeen voelden leerkrachten zich bekwaam tot heel bekwaam voor de verschillende domeinen (zie Tabel 5.47). De gemiddelde bekwaamheidsscore was 4,01 ($SD = 0,44$), wat vrij hoog is.

Hieronder geven we ook een ranglijst van de domeinen waarin de leerkrachten zich meer of minder bekwaam voelden.

1. Maatschappelijk en ethisch bewustzijn ($M = 4,18$, $SD = 0,68$)
2. Organisatiebekwaamheid ($M = 4,15$, $SD = 0,70$)
3. Functionele taalvaardigheid ($M = 4,14$, $SD = 0,83$)
4. Functionele informatieverwerking en -verwerking ($M = 4,14$, $SD = 0,68$)
5. Tijd- en ruimtebewustzijn ($M = 4,04$, $SD = 0,78$)
6. Functionele rekenvaardigheid ($M = 3,89$, $SD = 0,97$)
7. Wetenschap en samenleving ($M = 3,53$, $SD = 0,91$).

Tabel 5.47

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: bekwaamheid voor de verschillende domeinen binnen het vak PAV

Variabele	N	Aantal	%
<i>Functionele taalvaardigheid.</i>			
Helemaal niet bekwaam	263	0	0,0
Niet bekwaam	263	10	3,8
Noch bekwaam, noch onbekwaam	263	45	17,1
Bekwaam	263	107	40,7
Helemaal bekwaam	263	101	38,4
<i>Functionele rekenvaardigheid.</i>			
Helemaal niet bekwaam	263	4	1,5
Niet bekwaam	263	23	8,7
Noch bekwaam, noch onbekwaam	263	46	17,5
Bekwaam	263	115	43,7
Helemaal bekwaam	263	75	28,5
<i>Functionele informatieverwerking en –verwerking.</i>			
Helemaal niet bekwaam	263	0	0,0
Niet bekwaam	263	4	1,5
Noch bekwaam, noch onbekwaam	263	33	12,5
Bekwaam	263	147	55,9
Helemaal bekwaam	263	79	30,0
<i>Organisatiebekwaamheid</i>			
Helemaal niet bekwaam	263	0	0,0
Niet bekwaam	263	3	1,1
Noch bekwaam, noch onbekwaam	263	39	14,8
Bekwaam	263	136	51,7
Helemaal bekwaam	263	85	32,3
<i>Tijd- en ruimtewustzijn.</i>			
Helemaal niet bekwaam	263	2	0,8
Niet bekwaam	263	6	2,3
Noch bekwaam, noch onbekwaam	263	45	17,1
Bekwaam	263	137	52,1
Helemaal bekwaam	263	73	27,8
<i>Maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid.</i>			
Helemaal niet bekwaam	263	0	0,0
Niet bekwaam	263	4	1,5
Noch bekwaam, noch onbekwaam	263	30	11,4
Bekwaam	263	144	54,8
Helemaal bekwaam	263	85	32,3
<i>Wetenschap en samenleving.</i>			
Helemaal niet bekwaam	263	5	1,9
Niet bekwaam	263	26	9,9
Noch bekwaam, noch onbekwaam	263	90	34,2
Bekwaam	263	108	41,1
Helemaal bekwaam	263	34	12,9

i) Evaluatie

De helft van de leerkrachten PAV 2de/3de graad gaf aan dat ze gebruik maakten van peerevaluatie en 63,4% maakte ook gebruik van zelfevaluatie (Tabel 5.48). Opvallend is dat slechts 23% (peerevaluatie) en 21% (zelfevaluatie) dit ook lieten doorwegen in het eindresultaat. Bij het evalueren ging de meeste aandacht naar de vaardigheden: 76% van de participanten gaf aan dat ze vooral vaardigheden evalueerden; 40% gaf aan vooral het inzicht bij de leerlingen te beoordelen;

30% benadrukte voornamelijk de attitudes, en 12% kruiste aan dat ze vooral kennis evalueerden; 69% van de participanten zorgde ervoor dat er bij de evaluatie een evenwicht was tussen kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Slechts 8% van de leerkrachten die deelnamen aan de survey besteedden geen aandacht aan het stimuleren van de leerlingen om te reflecteren over hun eigen leerproces. De berekening van de schaalscores gaf de volgende resultaten: 'Evaluatie: leerlingbetrokkenheid product' ($M = 2,83$, $SD = 0,94$) en 'Evaluatie: leerlingbetrokkenheid proces' ($M = 3,83$, $SD = 0,74$).

Tabel 5.48

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: evaluatie

Variabele	N	Aantal	%
<i>Ik maak gebruik van peer-evaluatie.</i>			
Helemaal oneens	263	16	6,1
Oneens	263	46	17,5
Noch eens, noch oneens	263	64	24,3
Eens	263	97	36,9
Helemaal eens	263	40	15,2
<i>Ik maak gebruik van peer-evaluatie en laat dit doorwegen bij het eindresultaat.</i>			
Helemaal oneens	263	57	21,7
Oneens	263	73	27,8
Noch eens, noch oneens	263	71	27,0
Eens	263	51	19,4
Helemaal eens	263	11	4,2
<i>Ik maak gebruik van zelfevaluatie.</i>			
Helemaal oneens	263	6	2,3
Oneens	263	31	11,8
Noch eens, noch oneens	263	58	22,1
Eens	263	112	42,6
Helemaal eens	263	56	21,3
<i>Ik maak gebruik van zelfevaluatie en laat dit doorwegen bij het eindresultaat.</i>			
Helemaal oneens	263	51	19,4
Oneens	263	88	33,5
Noch eens, noch oneens	263	67	25,5
Eens	263	44	16,7
Helemaal eens	263	13	4,9
<i>Bij mijn evaluatie beoordeel ik vooral de kennis bij mijn leerlingen.</i>			
Helemaal oneens	263	59	22,4
Oneens	263	91	34,6
Noch eens, noch oneens	263	78	29,7
Eens	263	31	11,8
Helemaal eens	263	4	1,5
<i>Bij mijn evaluatie beoordeel ik voor het inzicht bij mijn leerlingen.</i>			
Helemaal oneens	263	4	1,5
Oneens	263	48	18,3
Noch eens, noch oneens	263	106	40,3
Eens	263	92	35,0
Helemaal eens	263	13	4,9
<i>Bij mijn evaluatie beoordeel ik vooral de vaardigheden bij mijn leerlingen.</i>			
Helemaal oneens	263	0	0,0
Oneens	263	8	3,0
Noch eens, noch oneens	263	54	20,5
Eens	263	126	47,9
Helemaal eens	263	75	28,5
<i>Bij mijn evaluatie beoordeel ik vooral de attitudes bij mijn leerlingen.</i>			

Helemaal oneens	263	18	6,8
Oneens	263	68	25,9
Noch eens, noch oneens	263	97	36,9
Eens	263	73	27,8
Helemaal eens	263	7	2,7
<i>Bij mijn evaluatie zorg ik voor een evenwicht tussen het beoordelen van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes</i>			
Helemaal oneens	263	2	0,8
Oneens	263	15	5,7
Noch eens, noch oneens	263	65	24,7
Eens	263	124	47,1
Helemaal eens	263	57	21,7
<i>Ik stimuleer de leerlingen om te reflecteren over hun leerproces.</i>			
Helemaal oneens	263	3	1,1
Oneens	263	17	6,5
Noch eens, noch oneens	263	69	26,2
Eens	263	133	50,6
Helemaal eens	263	41	15,6
<i>Bij de evaluatie beoordeel ik zowel het proces als het product.</i>			
Helemaal oneens	263	0	0,0
Oneens	263	20	7,6
Noch eens, noch oneens	263	51	19,4
Eens	263	121	46,0
Helemaal eens	263	71	27,0

j) Bepaling van de lesinhouden PAV

De participanten in de survey duiden in een opgegeven lijst hun top 3 aan van elementen die doorslaggevend waren bij het bepalen van hun lesinhouden ($N = 265$). Uit deze resultaten blijkt dat de actualiteit samen met de eindtermen en de leerplannen de grootste input leverden voor de lesinhouden. De interesses van de leerlingen bleek voor 37% van de leraren PAV ook een bepalende rol te spelen bij het kiezen van de lesinhouden. In Tabel 5.49 geven we volgens de mate van belangrijkheid weer hoe vaak de participanten de opgenomen items aankruisten.

Tabel 5.49

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: wat de inhouden van de les voornamelijk bepaald ($N = 265$)

Variabele	Aantal	%
De actualiteit	181	68,3
De eindtermen en de leerplannen	155	58,5
De vakgroep PAV, waar ik ook input lever	131	49,4
De interesses van de leerlingen	99	37,4
De leerkracht zelf	66	24,9
Het werkboek dat gebruikt wordt op school	49	18,5
De beginsituatie van de leerlingen	43	16,2
De studierichting van de klas	40	15,1

5.2.1.4 Vakgroep PAV en collegiale werking

a) Vakgroepwerking PAV

We legden in de survey een aantal stellingen voor met betrekking tot de vakgroepwerking PAV aan zowel de vakgroepverantwoordelijken ($n = 71$) als aan de leerkrachten PAV ($n = 188$) die gewoon lid waren van de vakgroep. Vanwege het grote aantal items (respectievelijk 16 en 15) kozen we ervoor alleen de tabel van de leerkrachten in dit rapport op te nemen (zie Tabel 5.50).

De gemiddelde schaalscore van de vakgroepwerking was 3,52 ($SD = 0,68$) voor de leerkrachten en 3,57 ($SD = 0,72$) voor de vakgroepverantwoordelijken. Wat betreft de stabiliteit van de vakgroep was 70% positief. De vakgroepverantwoordelijken leken hier negatiever tegenaan te kijken: een vierde van hen ging niet akkoord met de stelling ‘we hebben een stabiele vakgroep met een aantal vaste kernleden’. Bij de groep van de leerkrachten bleek maar 15% hier niet mee akkoord te gaan. Circa 40% van de vakgroepverantwoordelijken vond dat de vakgroep nood had aan sterk sturend leiderschap. Een vierde onder hen vond dit niet.

Binnen de vakgroepen PAV werd er volgens meer dan 40% van de participanten (verantwoordelijken en leerkrachten) gewerkt rond praktische zaken. Volgens de helft van de participanten werd ook aan diepgaande veranderingen of grotere projecten gesleuteld. Binnen de vakgroep werd er volgens de meerderheid (70,4% van de verantwoordelijken en 81,6% van de leraren), ook beslist rond welke thema's/onderwerpen er gewerkt zou worden, ook om te vermijden dat er geen onderwerpen herhaaldelijk aan bod zouden komen. Dit laatste was volgens 18% van de vakgroepverantwoordelijken en de leerkrachten niet het geval. De vakgroepverantwoordelijken gaven duidelijk aan dat er ruimte was om leerlijnen uit te werken voor PAV binnen de vakgroepwerking. Drie vierde van de participanten bevestigde dit; bij de groep van de leerkrachten was dit 67%.

De meerderheid van de participanten was tevreden over de werking van de vakgroep. Toch was er een klein deel onder de leerkrachten (ongeveer 13%) dat vond dat de werking niet goed liep; onder de vakgroepverantwoordelijken was dit 15,5%. De vakgroepwerking werd door de meerderheid als nuttig beschouwd (bijna 80% van de verantwoordelijken en leerkrachten); 8% van de vakgroepverantwoordelijken en 10% van de leerkrachten gaven aan hier niet mee akkoord te gaan. De meerderheid van de participanten had het gevoel dat ze zich gesteund voelden door de vakgroep (78,8% van de verantwoordelijken en 71,2% van de leerkrachten) en er werd ook veel informeel samengewerkt tussen de leerkrachten (85,9% van de verantwoordelijken en 81,4%). De schaalscores voor het functioneren van de vakgroep waren voor de vakgroepverantwoordelijken en de leerkrachten respectievelijk 3,95 ($SD = 0,92$) en 3,98 ($SD = 0,91$), wat in beide gevallen een vrij hoge tevredenheid uitdrukt.

Opvallend is dat er eerder weinig samenwerking was tussen verschillende vakgroepen: volgens ongeveer 45% van de participanten gebeurde dit niet. Ongeveer 70% van de verantwoordelijken en 60% van de leerkrachten gaven aan dat de werking van de vakgroep afgetoetst werd bij de pedagogische begeleiding.

Tabel 5.50

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: beoordeling van de vakgroepwerking door de leerkrachten

Variabele	N	Aantal	%
<i>We hebben een redelijk stabiele vakgroep met een aantal vaste kernleden.</i>			
Helemaal oneens	188	12	6,4
Oneens	188	16	8,5

Noch eens, noch oneens	188	29	15,4
Eens	188	81	43,1
Helemaal eens	188	50	26,6
<i>Met onze vakgroep werken we aan diepgaande veranderingen of grotere projecten.</i>			
Helemaal oneens	188	13	6,9
Oneens	188	40	21,3
Noch eens, noch oneens	188	44	23,4
Eens	188	65	34,6
Helemaal eens	188	26	13,8
<i>Binnen de vakgroep PAV houden we ons voornamelijk bezig met praktische zaken.</i>			
Helemaal oneens	188	4	2,2
Oneens	188	41	21,8
Noch eens, noch oneens	188	60	31,9
Eens	188	73	38,8
Helemaal eens	188	10	5,3
<i>Ik zou liever meer rond inhoudelijke zaken werken in de vakgroepvergaderingen.</i>			
Helemaal oneens	188	16	8,5
Oneens	188	44	23,4
Noch eens, noch oneens	188	58	30,9
Eens	188	43	22,9
Helemaal eens	188	27	14,4
<i>Binnen de vakgroep wordt beslist rond welke thema's/onderwerpen er gewerkt wordt.</i>			
Helemaal oneens	188	11	5,9
Oneens	188	22	11,7
Noch eens, noch oneens	188	36	19,1
Eens	188	76	40,4
Helemaal eens	188	43	22,9
<i>Buiten de vakgroep zijn er veel informele samenwerkingen tussen leerkrachten.</i>			
Helemaal oneens	188	4	2,1
Oneens	188	13	6,9
Noch eens, noch oneens	188	18	9,6
Eens	188	58	30,9
Helemaal eens	188	95	50,5
<i>Ik heb het gevoel dat onze vakgroepwerking goed loopt.</i>			
Helemaal oneens	188	7	3,7
Oneens	188	18	9,6
Noch eens, noch oneens	188	43	22,9
Eens	188	61	32,4
Helemaal eens	188	59	31,4
<i>Ik voel me gesteund door de vakgroep.</i>			
Helemaal oneens	188	5	2,7
Oneens	188	14	7,4
Noch eens, noch oneens	188	35	18,6
Eens	188	61	32,4
Helemaal eens	188	73	38,8
<i>Ik heb het gevoel dat ik met al mijn vragen bij de vakgroep terecht kan.</i>			
Helemaal oneens	188	8	4,3
Oneens	188	18	9,6
Noch eens, noch oneens	188	29	15,4
Eens	188	68	36,2
Helemaal eens	188	65	34,6
<i>Ik vind de vakgroepwerking nuttig.</i>			
Helemaal oneens	188	8	4,3
Oneens	188	11	5,9
Noch eens, noch oneens	188	23	12,2
Eens	188	69	36,7
Helemaal eens	188	77	41,0

<i>Er is samenwerking met de andere vakgroepen.</i>			
Helemaal oneens	188	31	16,5
Oneens	188	52	27,7
Noch eens, noch oneens	188	52	27,7
Eens	188	39	20,7
Helemaal eens	188	14	7,4
<i>Binnen de vakgroep is er ruimte om de leerlijnen uit te werken.</i>			
Helemaal oneens	188	5	2,7
Oneens	188	13	6,9
Noch eens, noch oneens	188	44	23,4
Eens	188	85	45,2
Helemaal eens	188	41	21,8
<i>Binnen de vakgroep is er ruimte om de beginsituatie van onze leerlingen te bespreken, zodat we de lessen hierop kunnen afstemmen.</i>			
Helemaal oneens	188	8	4,3
Oneens	188	31	16,5
Noch eens, noch oneens	188	56	29,8
Eens	188	64	34,0
Helemaal eens	188	29	15,4
<i>In de vakgroep hebben we inhoudelijk overleg, zodat er geen enkel thema meerdere keren aan bod komt.</i>			
Helemaal oneens	188	8	4,3
Oneens	188	17	9,0
Noch eens, noch oneens	188	32	17,0
Eens	188	75	39,9
Helemaal eens	188	56	29,8
<i>We toetsen de werking van onze vakgroep regelmatig af bij de pedagogische begeleider.</i>			
Helemaal oneens	188	33	17,6
Oneens	188	45	23,9
Noch eens, noch oneens	188	48	25,5
Eens	188	42	22,3
Helemaal eens	188	20	10,6

b) Collegiale samenwerking op school

We peilden ook naar de collegiale samenwerking op school en de waardering van het vak PAV (zie Tabel 5.51). Iets meer dan een derde van de leerkrachten PAV 2de/3de graad vond dat er onvoldoende samenwerking was met de leerkrachten die praktijkvakken gaven. Dit item was met 3,00 ($SD = 1,10$) het laagst scorende item. De meerderheid (63%) ervoer dat het vak PAV gewaardeerd werd door collega's en directies. Toch kruiste iets meer dan 17% aan dat het door de directie niet gewaardeerd werd en 23% dat het niet gewaardeerd werd door de collega's. Een vijfde van de participanten duidde aan dat er bij de deliberaties te weinig rekening gehouden werd met het vak PAV. Dit item scoorde wel het hoogst ($M = 3,44$, $SD = 1,13$). De gemiddelde schaalscore was 3,33 ($SD = 0,78$), wat naar een neutrale stellingname neigt.

Tabel 5.51

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: samenwerking op school

Variabele	N	Aantal	%
<i>Ik vind dat er voldoende samenwerking is tussen de collega's van de praktijkvakken en de collega's PAV.</i>			
Helemaal oneens	261	21	8,0
Oneens	261	71	27,2
Noch eens, noch oneens	261	80	30,7
Eens	261	65	24,9
Helemaal eens	261	24	9,2

<i>Ik heb het gevoel dat het vak PAV voldoende gewaardeerd wordt door de directie.</i>			
Helemaal oneens	261	9	3,4
Oneens	261	36	13,8
Noch eens, noch oneens	261	49	18,8
Eens	261	115	44,1
Helemaal eens	261	52	19,9
<i>Ik heb het gevoel dat het vak PAV voldoende gewaardeerd wordt door de collega's.</i>			
Helemaal oneens	261	9	3,4
Oneens	261	51	19,5
Noch eens, noch oneens	261	84	32,2
Eens	261	97	37,2
Helemaal eens	261	20	7,7
<i>Bij de deliberaties wordt er voldoende rekening gehouden met het vak PAV.</i>			
Helemaal oneens	261	19	7,3
Oneens	261	36	13,8
Noch eens, noch oneens	261	59	22,6
Eens	261	106	40,6
Helemaal eens	261	41	15,7

5.2.1.5 Over de peiling van 2013

a) Hypothetische inschatting van de peilingsresultaten bij de leerlingen

Onder de leerkrachten PAV 2de/3de graad die aangaven dat ze niet deelgenomen hadden aan de peiling en/of niet wisten of de school had deelgenomen, verwachtte ongeveer 35% dat hun leerlingen beter zouden presteren op de peiling dan het Vlaams gemiddelde. Nagenoeg 60% dacht dat hun leerlingen ongeveer dezelfde resultaten zouden behalen als het Vlaams gemiddelde. Een kleine minderheid (4,7%) verwachtte dat hun leerlingen het slechter zouden doen (Tabel 5.52).

Tabel 5.52

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: hypothetische inschatting van de peilingsresultaten van leerlingen, indien zij zouden deelnemen aan de peilingen PAV tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen

Variabele	N	Aantal	%
Beter zouden zijn	193	68	35,2
Hetzelfde zouden zijn	193	116	60,1
Slechter zouden zijn	193	9	4,7

b) Mogelijke oorzaken van de teleurstellende peilingsresultaten PAV

Hieronder in Tabel 5.53 geven we weer hoeveel – in absolute cijfers en percentages – van de participanten de volgende mogelijke oorzaken voor de teleurstellende resultaten aangekruist heeft bij het weergeven van zijn/haar top 3 van mogelijke oorzaken. Opvallend is dat de meerderheid van de leraren PAV 2de/3de graad de teleurstellende resultaten verklaarde aan de hand van kenmerken van het doelpubliek, namelijk een heterogene klasgroep. Ook de algemene daling in prestatieniveau en de breed gedefinieerde lesbevoegdheid voor het vak PAV werden hoog geplaatst.

Tabel 5.53

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: mogelijke oorzaken voor de teleurstellende peilingsresultaten voor het vak PAV in de 3de graad (N = 265)

Variabele	Aantal	%
De heterogene doelgroep binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten het beoogde niveau niet kunnen behalen.	146	55,1
De heterogene doelgroep binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten nood hebben aan meer ondersteuning zowel tijdens als buiten de lessen.	105	39,6
Het is een algemene tendens dat leerlingen minder goed scoren dan vroeger op vlak van taalvaardigheid en rekenvaardigheid, dit vertaalt zich in de resultaten van de peiling.	100	37,8
Er is een brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV, waardoor veel leerkrachten hierin terecht komen zonder dat ze echt opgeleid zijn voor dit specifieke vak/deze specifieke doelgroep.	89	33,6
Het feit dat meerdere vakgebieden geïntegreerd worden in één vak zorgt ervoor dat er te weinig stilgestaan kan worden bij het overbrengen van bepaalde kennis/vaardigheden.	79	29,8
Het vak PAV heeft lange tijd op weinig belangstelling kunnen rekenen op beleidsniveau, waardoor 'algemene vorming' binnen het bso minder aandacht kreeg dan de praktijkgerichte vorming.	75	28,3
Anderstalige leerlingen doen het minder goed, waardoor de gemiddelde resultaten van de peiling ook zwakker zijn.	48	18,1
Er is weinig geschikt lesmateriaal voorhanden.	39	14,8
Leerkrachten PAV leggen de lat niet hoog genoeg.	31	11,7
Ik heb geen idee wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn.	23	8,7

c) Vergelijking tussen de afname van de peiling en de evaluatiepraktijk in de klas

Alle participanten aan de survey kregen enkele voorbeeldvragen te zien van de peilingstoets om deze stelling te kunnen beantwoorden. De standpunten waren hierover verdeeld: 17,6% van de leerkrachten PAV ging hier niet mee akkoord; 38,7% gaf aan dat de manier van evalueren binnen de dagelijkse klaspraktijk toch anders was dan bij een peilingstoets, waardoor dit de resultaten van de peilingen negatief zou beïnvloeden (zie Tabel 5.54). Boven de 40% had hier evenwel geen uitgesproken mening over. De gemiddelde schaalscore voor deze variabele was 3,30 ($SD = 0,95$). Dit item moet echter voorzichtig worden geïnterpreteerd. Door de dubbele inhoud kan men niet weten wat de reden is waarom participanten niet akkoord gaan met de stelling (het verschil in wijze van evalueren of de negatieve invloed als verklaring hiervoor).

Tabel 5.54

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: verschil tussen de afname van de peiling en de manier waarop leerlingen worden geëvalueerd binnen het vak PAV

Variabele	N	Aantal	%
<i>De afname van een peiling verschilt sterk van de manier waarop leerlingen doorgaans geëvalueerd worden binnen het vak PAV, waardoor dit de prestaties van de leerlingen negatief beïnvloedt.</i>			
Helemaal oneens	261	7	2,7
Oneens	261	39	14,9
Noch eens, noch oneens	261	114	43,7
Eens	261	71	27,2
Helemaal eens	261	30	11,5

5.2.1.6 Eindtermen en leerplannen

a) Concordantie tussen de klaspraktijk en de eindtermen/leerplannen

Iets meer dan de helft van de leraren PAV 2de/3de graad gaf aan dat zijn/haar klaspraktijk in beperkte mate afweek van wat de eindtermen en leerplannen PAV voorschrijven. Iets meer dan 40% beduidde dat hun klaspraktijk helemaal in lijn lag van de eindtermen en leerplannen. Een minderheid (4 participanten of 1,6%) kruiste aan dat ze hier moeilijk over konden oordelen, omdat ze de eindtermen/leerplannen onvoldoende kenden (zie Tabel 5.55).

Tabel 5.55

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: ervaring in PAV: mate van afwijking van de klaspraktijk van de eindtermen/leerplannen

Variabele	N	Aantal	%
Mijn klaspraktijk ligt helemaal in de lijn van de eindtermen/het leerplan.	255	111	43,5
Ik wijk in mijn klaspraktijk in beperkte mate af van de eindtermen/het leerplan.	255	140	54,9
Ik wijk in mijn klaspraktijk sterk af van de eindtermen/het leerplan.	255	4	1,6

b) Beoordeling van de eindtermen/leerplannen PAV

Bij de leraren PAV 2de/3de graad die afweken van de eindtermen/leerplannen werd gepeild naar hun mening rond de eindtermen en leerplannen PAV (Tabel 5.56).

Meer dan 86% van deze leerkrachten vond dat de eindtermen en leerplannen veel vrijheden bieden aan de gebruikers, waardoor bepaalde onderdelen anders geïnterpreteerd worden door de leerkrachten. Voor iets minder dan de helft waren de eindtermen/leerplannen niet duidelijk of concreet genoeg, waardoor het moeilijk is om te bepalen wat er aan bod moet komen en waardoor het ook niet steeds duidelijk is of een leerling een eindterm bereikt heeft. De gemiddelde schaaftscore voor de samengestelde variabele 'Eindtermen/leerplannen: concretisering' was 3,00 ($SD = 0,91$), wat een neutrale stellingname impliceert (noch positief, noch negatief).

Bijna drie kwart vond dat het niveau van de eindtermen/leerplannen niet te hoog lag voor bso-leerlingen. De participanten gingen eerder wel akkoord met de stelling dat er op het vlak van kennisinhouden bepaalde zaken ontbreken in de eindtermen/leerplannen (60% onderschreef deze stelling). De gemiddelde schaaftscore was hier 3,52 ($SD = 1,18$). Een lagere gemiddelde waarde was er op de stelling 'Ik vind de eindtermen/leerplannen niet meer up-to-date' ($M = 2,64$, $SD = 0,96$). De participanten voelden zich noch voldoende, noch onvoldoende onderlegd om de eindtermen/leerplannen te vertalen naar de klaspraktijk: de gemiddelde score op de stelling 'Ik voel me niet altijd goed onderlegd om de eindtermen/leerplannen te vertalen naar de klaspraktijk' was 2,59 ($SD = 0,97$); de helft van de leerkrachten was het oneens met deze stelling.

Tabel 5.56

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: beoordeling van de eindtermen/leerplannen

Variabele	N	Aantal	%
<i>De eindtermen/leerplannen bieden veel vrijheden aan de gebruikers, daardoor worden bepaalde onderdelen anders geïnterpreteerd door de leerkrachten.</i>			
Helemaal oneens	143	1	0,7

Oneens	143	2	1,4
Noch eens, noch oneens	143	16	11,2
Eens	143	88	61,5
Helemaal eens	143	36	25,2
<i>De eindtermen/leerplannen zijn niet concreet genoeg, het is voor leerkrachten niet duidelijk wat er precies aan bod moet komen.</i>			
Helemaal oneens	143	8	5,6
Oneens	143	46	32,2
Noch eens, noch oneens	143	22	15,4
Eens	143	44	30,8
Helemaal eens	143	23	16,1
<i>De eindtermen/leerplannen zijn niet concreet genoeg, het is voor leerkrachten niet duidelijk wanneer een leerling een bepaalde eindterm heeft behaald.</i>			
Helemaal oneens	143	6	4,2
Oneens	143	36	25,2
Noch eens, noch oneens	143	34	23,8
Eens	143	47	32,9
Helemaal eens	143	20	14,0
<i>Het niveau van de eindtermen/leerplannen is voor de bso-leerlingen te hoog.</i>			
Helemaal oneens	143	31	21,7
Oneens	143	71	49,7
Noch eens, noch oneens	143	31	21,7
Eens	143	10	7,0
Helemaal eens	143	0	0,0
<i>Ik voel mezelf niet altijd genoeg onderlegd om de eindtermen/leerplannen te vertalen naar de klaspraktijk.</i>			
Helemaal oneens	143	15	10,5
Oneens	143	59	41,3
Noch eens, noch oneens	143	42	29,4
Eens	143	23	16,1
Helemaal eens	143	4	2,8
<i>Ik vind de eindtermen/leerplannen niet meer up-to-date.</i>			
Helemaal oneens	143	16	11,2
Oneens	143	51	35,7
Noch eens, noch oneens	143	47	32,9
Eens	143	27	18,9
Helemaal eens	143	2	1,4
<i>Ik vind dat er bepaalde zaken op vlak van kennisinhouden ontbreken in de eindtermen/leerplannen.</i>			
Helemaal oneens	143	16	11,2
Oneens	143	51	35,7
Noch eens, noch oneens	143	47	32,9
Eens	143	27	18,9
Helemaal eens	143	2	1,4

5.2.1.7 Organisatie van het vak PAV

Het overgrote deel van de leraren PAV 2de/3de graad in de survey vond dat het beter was om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, omdat in de eerste plaats de leerlingen de inhouden op die manier beter als één geheel kunnen verwerken (69,2%), en in de tweede plaats omdat ze door de integratie sterker gemotiveerd worden voor algemene vakken (60%) (Tabel 5.57). Iets meer van de helft van de leerkrachten (56,5%) gaf aan dat het voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken beter zou zijn om PAV toch opgesplitst aan te bieden, zodat er met hen gefocust kan worden op lees- en schrijfvaardigheden in het vak Nederlands. De gemiddelde schaalscore voor de geïntegreerde organisatie van PAV was 2,95 ($SD = 0,93$), wat een neutrale stellingname impliceert.

Iets minder dan de helft van de leerkrachten (43,5%) vond het niet moeilijk om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten komen. Wel gaf ruim de helft (55%) aan dat de verschillende deelcomponenten minder diepgaand behandeld konden worden net omdat het geïntegreerd aangeboden werd.

Opvallend is dat 80% van de participanten aankruiste dat leerkrachten afhankelijk van hun vooropleiding meer nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV legden. Slechts 7% van de participanten vond dit niet.

Tabel 5.57

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht PAV 2de/3de graad: mening over de organisatie van PAV

Variable	N	Aantal	%
<i>Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, hierdoor worden de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd.</i>			
Helemaal oneens	260	12	4,6
Oneens	260	25	9,6
Noch eens, noch oneens	260	67	25,8
Eens	260	103	39,6
Helemaal eens	260	53	20,4
<i>Het is beter het vak PAV geïntegreerd aan te bieden zodat de leerlingen de inhoud en de inhouden als één geheel kunnen verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren.</i>			
Helemaal oneens	260	8	3,1
Oneens	260	21	8,1
Noch eens, noch oneens	260	51	19,6
Eens	260	116	44,6
Helemaal eens	260	64	24,6
<i>Door het aanbieden van PAV als geïntegreerd vak worden alle deelcomponenten minder diepgaand behandeld.</i>			
Helemaal oneens	260	11	4,2
Oneens	260	47	18,1
Noch eens, noch oneens	260	59	22,7
Eens	260	105	40,4
Helemaal eens	260	38	14,6
<i>Voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken is het beter om PAV opgesplitst aan te bieden, zodat zij op lees- en schrijfvaardigheden expliciet kunnen oefenen in het vak Nederlands.</i>			
Helemaal oneens	260	18	6,9
Oneens	260	46	17,7
Noch eens, noch oneens	260	49	18,8
Eens	260	83	31,9
Helemaal eens	260	64	24,6
<i>Het is voor leerkrachten moeilijk om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten komen.</i>			
Helemaal oneens	260	33	12,7
Oneens	260	80	30,8
Noch eens, noch oneens	260	68	26,2
Eens	260	61	23,5
Helemaal eens	260	18	6,9
<i>Afhankelijk van hun eigen vooropleiding leggen leerkrachten meer de nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV.</i>			
Helemaal oneens	260	5	1,9
Oneens	260	13	5,0
Noch eens, noch oneens	260	34	13,1
Eens	260	137	52,7
Helemaal eens	260	71	27,3

5.2.2 Univariate analyses van de vragenlijst leerkrachten AV 1ste graad

5.2.2.1 Loopbaan

a) Aantal jaar actief als leerkracht

De overgrote meerderheid van de leerkrachten AV 1ste graad (bijna 80%) die de vragenlijst ingevuld hebben, had een anciënniteit van minstens 6 jaar. De grootste groep (37,8%) was tussen 11 en 20 jaar als leerkracht actief. Iets meer dan 15% van de participanten was een beginnende leerkracht (0-5 jaar). De cijfers lopen in het algemeen redelijk gelijk op met die van de leerkrachten PAV 2de/3de graad, behalve dat bij de laatsten de categorie leerkrachten met lage anciënniteit (0-5 jaar) wat groter was en de categorie leerkrachten met hoge anciënniteit (meer dan 21 jaar) wat kleiner was (zie Tabel 5.58).

Tabel 5.58

*Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad:
Aantal jaar actief als leerkracht*

Variabele	N	Aantal	%
0-5 jaar	111	17	15,3
6-10 jaar	111	27	24,3
11-20 jaar	111	42	37,8
21-30 jaar	111	16	14,4
Meer dan 30 jaar	111	9	8,1

b) Het op school meest gegeven vak in de b-stroom

Alles bijeen genomen waren de verschillende in de vragenlijst opgenomen vakken betrekkelijk gelijk verdeeld. Het meest gegeven vak was Nederlands (26,1%), maar PAV kwam met 25,2% sterk in de buurt. De andere vakken die participanten vermeldde, waren godsdienst (3), Frans (2) en techniek (1) (zie Tabel 5.59).

Tabel 5.59

*Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad:
meest gegeven vak in de b-stroom*

Variabele	N	Aantal	%
Nederlands	111	29	26,1
Wiskunde	111	24	21,6
Mavo	111	24	21,6
PAV	111	28	25,2
Ander	111	6	5,4

c) Aantal jaar ervaring in het meest gegeven vak

Ongeveer 74% van de participanten had minstens 6 jaar ervaring in het meest door hen gegeven vak; 26% gaf aan dat ze minder dan 6 jaar ervaring hadden (Tabel 5.60). Hiervan gaven 2 leerkrachten aan dat ze geen ervaring hadden. Dit is wellicht te verklaren door leerkrachten die een vak ad interim

gaven op het moment dat ze de bevraging invulden. In vergelijking met de leraren PAV 2de/3de graad rapporteerden de leraren AV 1ste graad gemiddeld wat meer ervaring in het vak.

Tabel 5.60

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: aantal jaar ervaring in het vak

Variabele	N	Aantal	%
Geen	111	2	1,8
0-5 jaar	111	27	24,3
6-10 jaar	111	27	24,3
11-20 jaar	111	41	36,9
21-30 jaar	111	10	9,0
Meer dan 30 jaar	111	4	3,6

d) Graad

Circa 60% van de participanten gaf uitsluitend les in de 1ste graad en vormde daarmee de grootste groep. Iets meer dan een kwart (27%) gaf les in de 1ste en 2de graad (zie Tabel 5.61).

Tabel 5.61

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: graad

Variabele	N	Aantal	%
1ste graad	111	67	60,4
1ste en 2de graad	111	30	27,0
1ste en 3de graad	111	5	4,5
1ste, 2de en 3de graad	111	9	8,1

e) Onderwijsvorm

Van de participanten in de survey gaf een meerderheid (vier op de tien) les in de 1ste graad (zie Tabel 5.62). Sommige leerkrachten uit de b-stroom van de 1ste graad gaven ook les in de 2de en 3de graad. Daarbij is de combinatie met het bso de enige uitschieter met circa 20%. De andere onderwijsvormen kwamen veel minder voor.

Tabel 5.62

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: onderwijsvorm

Variabele	N	Aantal	%
1ste graad	111	67	39,6
Aso	111	5	4,5
Bso	111	22	19,8
Tso	111	6	5,4
Aso/bso	111	3	2,7
Aso/tso	111	4	3,6
Bso/tso	111	3	2,7
Aso/bso/tso	111	1	0,9

f) Toekomstperspectief

De overgrote meerderheid van de leerkrachten AV 1ste graad stond positief tegenover hun toekomst binnen hun vak: 86% van de participanten gaf aan dat ze het vak zeker nog wilden blijven geven voor de rest van hun loopbaan binnen het onderwijs. Iets meer dan een tiende kruiste aan dat, indien zich de kans zou voordoen om meer uren op te nemen in een ander vak, men daar de voorkeur aan zou geven. Ruim 2 procent (3 participanten) gaf aan dat men liever niet meer in een bso-richting les wilde geven. Het percentage van leerkrachten dat het vak wilde blijven geven lag hoger bij leerkrachten met meer dan 6 jaar ervaring in het vak dan bij startende leerkrachten (0-5 jaar). De leerkrachten AV 1ste graad gaven er meer de voorkeur aan hun vak te willen blijven geven dan leerkrachten PAV 2de/3de graad – al was het verschil niet zo groot (86,4% versus 75,5%). Naar verhouding wilden ook beginnende leerkrachten (0-5 jaar) ook meer uren opnemen in een ander vak dan meer ervaren leerkrachten (meer dan 6 jaar). Het percentage van beginnende leerkrachten AV 1ste graad die meer uren wilde opnemen in een ander vak lag iets lager (33%) dan bij leerkrachten PAV 2de/3de graad (38%), maar gegeven het kleine aantal van de beginnende leerkrachten AV 1ste graad ($n = 21$) is de waarde van het verschil niet betrouwbaar.

Tabel 5.63

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: toekomstperspectief

Variabele	N	Aantal	%
Ik wil dit vak zeker nog blijven geven voor de rest van mijn loopbaan binnen het onderwijs	110	95	85,6
Als ik mogelijkheden krijg om meer uren op te nemen in een ander vak, dan geef ik daar de voorkeur aan	110	13	11,7
Ik zou liever geen les meer geven in een bso-richting	110	2	1,8

5.2.2.2 Opleiding

a) Diploma

Het leeuwendeel van de leraren AV 1ste graad (97 of 87,4%) beschikte over een diploma regent/bachelor secundair onderwijs (Tabel 5.64). Drie participanten gaven aan over een diploma van regent/bachelor kleuter en/of lager onderwijs te beschikken; 4 participanten kruisten aan dat ze over een licentiaats- of masterdiploma beschikten; 7 leerkrachten (6,3%) gaven aan dat ze een ander diploma hadden. In de categorie 'andere' zien we onder meer GPB, HOKT, communicatiemanagement + GPB, SLO enzovoort.

Tabel 5.64

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: diploma

Variabele	N	Aantal	%
Regent/bachelor voor kleuteronderwijs of lager onderwijs	111	3	2,7
Regent/bachelor secundair onderwijs	111	97	87,4
Licentiaat/master	111	4	3,6
Ander	111	7	6,3

b) Regent/bachelor secundair onderwijs: onderwijsvak

Van de 97 leraren AV 1ste graad die hadden aangekruist dat ze over een diploma van regent of bachelor secundair onderwijs beschikten hadden er 10 het vak PAV als onderwijsvak gekozen (zie Tabel 5.65). Het vak PAV werd in de geïntegreerde lerarenopleiding gecombineerd met de volgende vakken: geschiedenis (3), Nederlands (2), wiskunde (2), Engels (1), fysica (1), katholieke godsdienst (1), niet-confessionele zedenleer (1), handel-burotica (1) en voeding-verzorging (1). In de meeste gevallen gaat het om algemeen vormende vakken. Alleen handel-burotica in de richting kantoor en voeding-verzorging in de richting voeding of verzorging zijn vakken die specifiek georganiseerd worden in het raam van bso-specifieke studierichtingen. Vakken zoals katholieke godsdienst of niet-confessionele zedenleer zijn veeleer vakken die in meerdere onderwijsvormen georganiseerd worden.

Wat betreft de onderwijsvakken in het algemeen vermelden we hier de meest aangekruiste: geschiedenis (41), Nederlands (41), Engels (27), wiskunde (26), economie (22), biologie (16), aardrijkskunde (15), fysica (14) en katholieke godsdienst (14).

De 4 leraren die aangaven dat ze over een licentiaats- of masterdiploma beschikten, hadden een diploma dat zich binnen de volgende studiegebieden situeerde: geschiedenis (1), politieke en sociale wetenschappen (1), taal- en letterkunde (1), agogische wetenschappen (1).

Van de 28 leerkrachten die het vak PAV gaven in de b-stroom van de 1ste graad, hadden er 21 een bachelordiploma in het secundair onderwijs; onder hen beschikten 6 leerkrachten over een diploma PAV. Dit betekent dat 4 leerkrachten met een diploma PAV een ander algemeen vak doceerden: 3 leerkrachten gaven mavo en 1 leerkracht gaf het vak Nederlands.

Tabel 5.65

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: onderwijsvak regent/bachelor secundair onderwijs

Variabele	N	Aantal	%
Project algemene vakken	97	10	10,3
Aardrijkskunde	97	14	14,4
Bewegingsrecreatie	97	0	0,0
Bio-esthetiek	97	0	0,0
Biologie	97	16	16,5
Biotechnieken	97	0	0,0
Bouw	97	0	0,0
Burotica	97	0	0,0
Chemie	97	6	6,2
Duits	97	8	8,2
Economie	97	22	22,7
Elektriciteit-nijverheidstechnieken	97	0	0,0
Engels	97	27	27,8
Frans	97	5	5,2
Fysica	97	14	14,4
Geschiedenis	97	39	40,2
Haartooi	97	0	0,0
Handel-burotica	97	1	1,0
Hout	97	0	0,0
Informatica	97	5	5,2
Islamitische godsdienst	97	0	0,0
Katholieke godsdienst	97	14	14,4

Latijn	97	3	3,1
Lichamelijke opvoeding	97	1	1,0
Mechanica	97	0	0,0
Mode	97	0	0,0
Muzikale opvoeding	97	0	0,0
Nederlands	97	40	41,2
Niet-confessionele zedenleer	97	1	1,0
Plastische opvoeding	97	0	0,0
Project kunstvakken	97	0	0,0
Technologische opvoeding/techniek	97	6	6,2
Voeding-verzorging	97	4	4,1
Wiskunde	97	26	26,9
Andere	97	7	7,2

c) Tevredenheid over de lerarenopleiding

De gemiddelde tevredenheid van de participanten over hun lerarenopleiding was 2,55 ($SD = 0,77$) op een Likertschaal van 1 tot 5, wat neigt naar ontevredenheid. De leraren AV 1ste graad toonden zich het meest tevreden over de stage binnen het bso (gespiegeld item: $M = 3,67$, $SD = 1,34$) en het leren gebruiken van activerende werkvormen ($M = 3,23$, $SD = 1,18$), en het minst tevreden over de voorbereiding op het vlak van vakoverschrijdend/geïntegreerd werken ($M = 2,35$, $SD = 0,93$). Gemiddeld waren de leraren AV 1ste graad iets minder tevreden over hun lerarenopleiding dan de leraren PAV 2de/3de graad (2,55 versus 2,78) (zie Tabel 5.66).

Tabel 5.66

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: tevredenheid lerarenopleiding

Variabele	N	Aantal	%
<i>In mijn lerarenopleiding ontbrak een stage binnen de b-stroom/het bso waardoor ik onvoldoende voorbereid ben om met deze doelgroep om te gaan.</i>			
Helemaal oneens	111	40	36,0
Oneens	111	30	27,0
Noch eens, noch oneens	111	15	13,5
Eens	111	16	14,4
Helemaal eens	111	10	9,0
<i>In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om activerende werkvormen te gebruiken.</i>			
Helemaal oneens	111	9	8,1
Oneens	111	26	23,4
Noch eens, noch oneens	111	20	18,0
Eens	111	42	37,8
Helemaal eens	111	14	12,6
<i>In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van differentiatie.</i>			
Helemaal oneens	111	19	17,1
Oneens	111	49	44,1
Noch eens, noch oneens	111	26	23,4
Eens	111	11	9,9
Helemaal eens	111	6	5,4
<i>In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om vakoverschrijdend/geïntegreerd te werken.</i>			
Helemaal oneens	111	17	15,3
Oneens	111	54	48,6
Noch eens, noch oneens	111	26	23,4
Eens	111	12	10,8
Helemaal eens	111	2	1,8
<i>In mijn lerarenopleiding heb ik geleerd hoe ik projectmatig moet werken.</i>			

Helemaal oneens	111	20	18,0
Oneens	111	41	36,9
Noch eens, noch oneens	111	24	21,6
Eens	111	21	18,9
Helemaal eens	111	5	4,5
<i>In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van klasmanagement.</i>			
Helemaal oneens	111	18	16,2
Oneens	111	48	43,2
Noch eens, noch oneens	111	30	27,0
Eens	111	14	12,6
Helemaal eens	111	1	0,9
<i>In mijn lerarenopleiding ging veel aandacht naar breed evalueren (door verschillende personen, op verschillende manieren, proces en product, ...).</i>			
Helemaal oneens	111	26	23,4
Oneens	111	42	37,8
Noch eens, noch oneens	111	21	18,9
Eens	111	19	17,1
Helemaal eens	111	3	2,7

d) Onderwerpen waarin leerkrachten AV 1ste graad zich wilden professionaliseren

In Tabel 5.67 geven we in aflopende volgorde aan welke onderwerpen de leerkrachten AV 1ste graad prioriteit gaven op vlak van professionalisering. Uit het overzicht blijkt dat ongeveer een derde de nood voelde om zich te professionaliseren rond het differentiëren in hun evaluatiepraktijk en met betrekking tot differentiatie in het algemeen. Voortgaand op de topic evaluatie werd door bijna een vijfde aangegeven dat men zich wilde bijscholen rond het evalueren van de diverse vaardigheden en het betrekken van de leerlingen bij de evaluatie. Meer dan een derde signaleerde een nood aan professionalisering aangaande het motiveren van bso-leerlingen. Specifieke professionalisering met betrekking tot de didactiek van één van de domeinen (talige vaardigheden, rekenvaardigheden) werd het minst vaak aangekruist als een professionaliseringsnood. Al met al komen de professionaliseringsnoden van leraren AV 1ste graad en leraren PAV 2de/3de graad goed overeen: de top 4 was dezelfde, behalve dat de eerste categorie meer nood signaleerde aan het motiveren van bso-leerlingen.

Tabel 5.67

Onderwerpen waarin leerkrachten PAV zich willen professionaliseren voor het vak PAV (N = 111)

Variabele	Aantal	%
Gedifferentieerd evalueren	41	36,9
Hoe kan ik mijn bso-leerlingen motiveren?	40	36,0
Differentiëren	33	29,7
Projectmatig werken	23	20,7
Een krachtige leeromgeving creëren d.m.v. levensechte contexten	22	19,8
Leerlingen betrekken bij het evalueren	20	17,4
Diverse vaardigheden evalueren	18	16,2
Activerende werkvormen gebruiken	18	16,2
ICT in wiskunde/mavo/Nederlands	16	14,4
Geïntegreerd/vakoverschrijdend werken	15	13,5
Zinnvolle feedback geven	15	13,5
De leerlingen centraal: hoe input van leerlingen verwerken in jouw lessen?	13	11,7
Lees ik mijn leerplan goed?	11	9,9
Taalgericht PAV geven	10	9,0

Klasmanagement	8	7,2
Talige vaardigheden aanleren	6	5,4
Rekenvaardigheden aanleren	5	4,5

5.2.2.3 Klaspraktijk

a) Doelmatigheidsbeleving

De leraren AV 1ste graad scoorden over het algemeen vrij hoog op de schaal voor doelmatigheidsbeleving (3,82, $SD = 0,40$) op een Likertschaal van 1 tot 5. Dat was net iets hoger dan bij de leerkrachten PAV 2de/3de graad (3,72, $SD = 0,40$). Zo was het gemiddelde bij de stelling 'ik slaag erin om de leerlingen de regels te laten naleven in de klas 4,12 ($SD = 0,55$) (zie Tabel 5.68). De leerkrachten vonden ook dat ze hun leerlingen konden overtuigen om het goed te doen bij hun schoolwerk ($M = 4,02$, $SD = 0,65$), om storend gedrag in de klas onder controle te houden ($M = 4,11$, $SD = 0,60$), om hun klas goed te leiden ($M = 4,25$, $SD = 0,55$), een alternatieve uitleg te geven als leerlingen het niet begrepen ($M = 4,35$, $SD = 0,58$), om goede vragen op te stellen voor de leerlingen voor tijdens de les ($M = 4,13$, $SD = 0,47$), een leerling die storend of luidruchtig is te kalmeren ($M = 4,05$, $SD = 0,61$). Er werd ook eerder hoog gescoord (gemiddelden tussen 3 en 4) op de volgende items van de schaal: 'Ik slaag erin om een verscheidenheid aan evaluatiestrategieën te gebruiken', 'Ik slaag erin om leerlingen bij te brengen dat leren belangrijk is, leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in hun schoolwerk, alternatieve instructiestrategieën toepassen in de klas. Het item waarop gemiddeld genomen het zwakst werd was 'ik slaag erin alle gezinnen bij te staan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school' gescoord ($M = 2,86$, $SD = 0,91$). De gemiddelde schaalscores waren als volgt: 'Doelmatigheidsbeleving: klashouden' ($M = 4,11$, $SD = 0,45$), 'Doelmatigheidsbeleving: betrokkenheid' ($M = 3,25$, $SD = 0,63$) en 'Doelmatigheidsbeleving: instructie' ($M = 4,10$, $SD = 0,59$).

Tabel 5.68

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: doelmatigheidsbeleving

Variabele	N	Aantal	%
<i>Ik slaag erin om de leerlingen de regels te laten naleven in de klas.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	1	0,9
Noch eens, noch oneens	110	8	7,3
Eens	110	78	70,9
Helemaal eens	110	23	20,9
<i>Ik kan leerlingen overtuigen dat ze het goed kunnen doen bij hun schoolwerk.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	3	2,7
Noch eens, noch oneens	110	13	11,8
Eens	110	73	66,4
Helemaal eens	110	21	19,1
<i>Ik slaag erin om een verscheidenheid aan evaluatiestrategieën te gebruiken.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	21	19,1
Noch eens, noch oneens	110	48	43,6
Eens	110	40	36,4
Helemaal eens	110	1	0,9

<i>Ik kan storend gedrag in de klas onder controle houden.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	1	0,9
Noch eens, noch oneens	110	11	10,0
Eens	110	73	66,4
Helemaal eens	110	25	22,7
<i>Ik slaag erin goede vragen op te stellen voor de leerlingen voor tijdens de les.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	3	1,1
Noch eens, noch oneens	110	35	13,3
Eens	110	192	72,7
Helemaal eens	110	34	12,9
<i>Ik kan mijn klas goed leiden.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	0	0,0
Noch eens, noch oneens	110	6	5,5
Eens	110	70	63,6
Helemaal eens	110	34	30,9
<i>Ik slaag erin om leerlingen bij te brengen dat leren belangrijk is.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	8	7,3
Noch eens, noch oneens	110	36	32,7
Eens	110	56	50,9
Helemaal eens	110	10	9,1
<i>Ik kan een leerling die storend of luidruchtig is, kalmeren.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	1	0,9
Noch eens, noch oneens	110	15	13,6
Eens	110	72	65,5
Helemaal eens	110	22	20,0
<i>Ik slaag erin om alle gezinnen bij te staan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school.</i>			
Helemaal oneens	110	7	6,4
Oneens	110	29	26,4
Noch eens, noch oneens	110	50	45,5
Eens	110	20	18,2
Helemaal eens	110	4	3,6
<i>Ik kan leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in hun schoolwerk.</i>			
Helemaal oneens	110	1	0,9
Oneens	110	13	11,8
Noch eens, noch oneens	110	54	49,1
Eens	110	40	36,4
Helemaal eens	110	2	1,8
<i>Ik slaag erin om een alternatieve uitleg of een voorbeeld te geven wanneer leerlingen iets niet begrijpen.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	0	0,0
Noch eens, noch oneens	110	6	5,5
Eens	110	60	54,5
Helemaal eens	110	44	40,0
<i>Ik kan alternatieve instructiestrategieën toepassen in de klas.</i>			
Helemaal oneens	110	5	4,5
Oneens	110	26	23,6
Noch eens, noch oneens	110	59	53,6
Eens	110	20	18,2
Helemaal eens	110	5	4,5

b) Didactische aanpak

De gemiddelde schaa score voor de didactische aanpak van leraren AV 1ste graad was 3,59 ($SD = 0,58$, wat matig hoog is. Opvallend is dat de gemiddelde waarden van de tien voorgelegde stellingen allemaal rond dit gemiddelde schommelden. De twee hoogst aangekruiste items waren 'Ik stimuleer overleg over de aanpak en de verantwoordelijkheden binnen een groepsopdracht' ($M = 3,73$, $SD = 0,75$) en 'Ik heb zicht op situaties waar mogelijkheden ontstaan om van en met elkaar te leren' ($M = 3,73$, $SD = 0,73$). In beide gevallen lagen de percentages van participanten die hiermee akkoord gingen tussen de 65 en de 70%. De twee laagst aangekruiste items waren: 'Ik heb speciaal materiaal (handboeken, oefeningen, ...) voor het remediëren van tekorten bij zwakkere leerlingen' ($M = 3,42$, $SD = 1,07$) en 'Ik geef zelf extra hulp buiten de lesuren voor leerlingen die wat trager of zwakker zijn en dreigen te mislukken' ($M = 3,43$, $SD = 1,14$) (zie Tabel 5.69). De gemiddelde schaa scores waren nagenoeg gelijk: 'Didactische aanpak: differentiatie en remediëring' ($M = 3,60$, $SD = 0,72$) en 'Didactische aanpak: samenwerkend leren' ($M = 3,61$, $SD = 0,64$).

Tabel 5.69

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: didactische aanpak

Variabele	N	Aantal	%
<i>Ik stimuleer overleg over de aanpak en de verantwoordelijkheden binnen een groepsopdracht.</i>			
Helemaal oneens	110	1	0,9
Oneens	110	4	3,6
Noch eens, noch oneens	110	32	29,1
Eens	110	60	54,5
Helemaal eens	110	13	11,8
<i>Ik geef zelf extra hulp buiten de lesuren voor leerlingen die wat trager of zwakker zijn en dreigen te mislukken.</i>			
Helemaal oneens	110	6	5,5
Oneens	110	18	16,4
Noch eens, noch oneens	110	30	27,3
Eens	110	35	31,8
Helemaal eens	110	21	19,1
<i>Ik werk regelmatig groepsopdrachten uit waarbij leerlingen elkaar moeten helpen om tot resultaat te komen.</i>			
Helemaal oneens	110	1	0,9
Oneens	110	17	15,5
Noch eens, noch oneens	110	36	32,7
Eens	110	44	40,0
Helemaal eens	110	12	10,9
<i>Tijdens de les zelf hou ik me bewust meer bezig met leerlingen die het moeilijker hebben.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	5	4,5
Noch eens, noch oneens	110	26	23,6
Eens	110	60	54,5
Helemaal eens	110	19	22,7
<i>Ik heb speciaal materiaal (handboeken, oefeningen,...) voor het remediëren van tekorten bij zwakkere leerlingen.</i>			
Helemaal oneens	110	5	4,5
Oneens	110	18	16,4
Noch eens, noch oneens	110	29	26,4
Eens	110	42	38,2
Helemaal eens	110	16	14,5
<i>Ik heb materiaal waarbij ik kan remediëren voor leerlingen die het nodig hebben, maar ook materiaal dat zorgt voor extra uitdaging waar nodig.</i>			
Helemaal oneens	110	4	3,6
Oneens	110	18	16,4

Noch eens, noch oneens	110	27	24,5
Eens	110	44	40,0
Helemaal eens	110	17	15,5
<i>Ik maak regelmatig gebruik van werkvormen waarbij leerlingen met elkaar moeten samenwerken om tot resultaat te komen.</i>			
Helemaal oneens	110	1	0,9
Oneens	110	18	16,4
Noch eens, noch oneens	110	30	27,3
Eens	110	43	39,1
Helemaal eens	110	18	16,4
<i>Ik voorzie extra oefeningen of andere taken voor leerlingen die vlugger van begrip zijn (uitbreidings- of verdiepingsstof).</i>			
Helemaal oneens	110	1	0,9
Oneens	110	13	11,8
Noch eens, noch oneens	110	26	23,6
Eens	110	48	43,6
Helemaal eens	110	22	20,0
<i>Ik observeer het leer- en werkgedrag van alle leerlingen op een min of meer systematische wijze.</i>			
Helemaal oneens	110	1	0,9
Oneens	110	12	10,9
Noch eens, noch oneens	110	34	30,9
Eens	110	51	46,4
Helemaal eens	110	12	10,9
<i>Ik heb zicht op situaties waar mogelijkheden ontstaan om van en met elkaar te leren.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	7	6,4
Noch eens, noch oneens	110	27	24,5
Eens	110	65	59,1
Helemaal eens	110	11	10,0

c) Autonomie ondersteunen en structuur aanbieden

De gemiddelde schaalscore voor het didactisch handelen betreffende autonomie ondersteunen en structuur aanbieden bij leraren AV 1ste graad was 3,37 (SD = 0,41). De participanten behaalden de hoogste gemiddelde waarden voor de volgende vier items: 'Wanneer leerlingen iets niet begrijpen, probeer ik een andere aanpak uit' ($M = 4,40$, $SD = 0,61$), 'Ik ben duidelijk tegen de leerlingen over wat ik van hen verwacht' ($M = 4,32$, $SD = 0,62$), 'Ik praat met de leerlingen over mijn verwachtingen ten aanzien van hen' ($M = 4,29$, $SD = 0,60$) en 'Als leerlingen iets niet begrijpen, leg ik het op verschillende manieren uit' ($M = 4,29$, $SD = 0,61$) (zie Tabel 5.70). Met al deze stellingen ging meer dan 90% van de participanten akkoord. De drie items met de laagste gemiddelde waarden zijn 'Bij opdrachten moet altijd en herhaaldelijk aan de leerlingen zeggen wat ze moeten doen (gespiegeld)' ($M = 2,45$, $SD = 1,07$), 'Ik moet de leerlingen stap voor stap begeleiden bij hun opdrachten (gespiegeld)' ($M = 2,47$, $SD = 0,87$) en 'Ik merk dat ik de leerlingen elke stap moet uitleggen bij hun opdrachten (gespiegeld)' ($M = 2,72$, $SD = 0,97$). De hoogst scorende stellingen slaan op 'structuur aanbieden', de laagst scorende op 'autonomie ondersteunen: controle'. Dit weerspiegelt zich dan ook in de gemiddelde schaalscores: 'Autonomie ondersteunen: keuze' ($M = 3,21$, $SD = 0,71$), 'Structuur aanbieden' ($M = 4,22$, $SD = 0,47$) en 'Autonomie ondersteunen: controle' ($M = 2,57$, $SD = 0,77$).

Tabel 5.70

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: autonomie ondersteunen en structuur aanbieden

Variabele	N	Aantal	%
<i>Ik praat met de leerlingen over mijn verwachtingen ten aanzien van hen.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	1	0,9
Noch eens, noch oneens	110	5	4,5
Eens	110	65	59,1
Helemaal eens	110	39	35,5
<i>Wanneer leerlingen de leerstof niet begrijpen, probeer ik een andere aanpak uit.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	1	0,9
Noch eens, noch oneens	110	4	3,6
Eens	110	55	50,0
Helemaal eens	110	50	45,5
<i>Ik geef de leerlingen veel keuzemogelijkheden in opdrachten.</i>			
Helemaal oneens	110	1	0,9
Oneens	110	39	35,5
Noch eens, noch oneens	110	48	43,6
Eens	110	16	14,5
Helemaal eens	110	6	5,5
<i>Het is moeilijk om aan de leerlingen uit te leggen waarom dingen die ze op school leren belangrijk zijn.</i>			
Helemaal oneens	110	8	7,3
Oneens	110	34	30,9
Noch eens, noch oneens	110	30	27,3
Eens	110	34	30,9
Helemaal eens	110	4	3,6
<i>Bij opdrachten moet ik altijd en herhaaldelijk aan de leerlingen zeggen wat ze moeten doen.</i>			
Helemaal oneens	110	2	1,8
Oneens	110	22	20,0
Noch eens, noch oneens	110	23	20,9
Eens	110	42	38,2
Helemaal eens	110	21	19,1
<i>Als leerlingen iets niet begrijpen, leg ik het op verschillende manieren uit.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	1	0,9
Noch eens, noch oneens	110	6	5,5
Eens	110	63	57,3
Helemaal eens	110	40	36,4
<i>Ik laat de leerlingen heel wat beslissingen in verband met hun werk in de klas zelf nemen.</i>			
Helemaal oneens	110	6	5,5
Oneens	110	38	34,5
Noch eens, noch oneens	110	29	26,4
Eens	110	30	27,3
Helemaal eens	110	7	6,4
<i>Ik ben duidelijk tegen de leerlingen over wat ik van hen verwacht.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	1	0,9
Noch eens, noch oneens	110	6	5,4
Eens	110	60	54,1
Helemaal eens	110	43	38,7
<i>Ik toon de leerlingen verschillende manieren om problemen op te lossen.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	6	5,5
Noch eens, noch oneens	110	28	25,5
Eens	110	58	52,7

Helemaal eens	110	18	16,4
<i>Doorgaans bied ik de leerlingen zo weinig mogelijk keuzes aan.</i>			
Helemaal oneens	110	11	10,0
Oneens	110	32	29,1
Noch eens, noch oneens	110	52	47,3
Eens	110	13	11,8
Helemaal eens	110	2	1,8
<i>Ik kan de leerlingen niet de dingen op hun manier laten doen.</i>			
Helemaal oneens	110	12	10,9
Oneens	110	48	43,6
Noch eens, noch oneens	110	36	32,7
Eens	110	14	12,7
Helemaal eens	110	0	0,0
<i>Ik moet de leerlingen stap voor stap begeleiden bij hun opdrachten.</i>			
Helemaal oneens	110	1	0,9
Oneens	110	13	11,8
Noch eens, noch oneens	110	41	37,3
Eens	110	43	39,1
Helemaal eens	110	12	10,9
<i>Ik merk dat ik de leerlingen elke stap moet uitleggen tijdens het maken van opdrachten.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	29	26,4
Noch eens, noch oneens	110	32	29,1
Eens	110	38	34,5
Helemaal eens	110	11	10,0
<i>Het is beter niet teveel keuzemogelijkheden te geven aan de leerlingen.</i>			
Helemaal oneens	110	4	3,6
Oneens	110	26	23,6
Noch eens, noch oneens	110	37	33,6
Eens	110	35	31,8
Helemaal eens	110	8	7,3
<i>Ik kan het mij niet veroorloven de leerlingen al te veel zelf te laten beslissen over hun opdrachten.</i>			
Helemaal oneens	110	8	7,3
Oneens	110	36	32,7
Noch eens, noch oneens	110	32	29,1
Eens	110	32	29,1
Helemaal eens	110	2	1,8

5.2.2.4 Peiling 2013

a) Hypothetische inschatting van de peilingsresultaten bij de leerlingen

Onder de leerkrachten AV 1ste graad in de survey die aangaven dat ze niet deelgenomen hadden aan de peiling en/of niet wisten of de school deelgenomen had, verwachtte ongeveer een kwart dat hun leerlingen beter zouden presteren op de peiling dan het Vlaams gemiddelde. Bijna twee derde dacht dat hun leerlingen ongeveer dezelfde resultaten zouden hebben als het Vlaams gemiddelde. Een minderheid verwachtte dat hun leerlingen het slechter zouden doen (zie Tabel 5.71). Vergeleken met de leerkrachten PAV 2de/3de graad waren de leerkrachten AV 1ste graad door de bank wat minder optimistisch over de mogelijke resultaten van hun leerlingen op de peiling (vgl. 5.2.2.4).

Tabel 5.71

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: hypothetische inschatting van de peilingsresultaten van leerlingen indien de leerlingen (op het moment dat ze in de 3de graad zullen zitten) zouden deelnemen aan de peilingen PAV tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen

Variabele	N	Aantal	%
Beter zouden zijn	101	26	25,7
Hetzelfde zouden zijn	101	66	65,3
Slechter zouden zijn	101	9	8,9

b) Mogelijke oorzaken van de teleurstellende peilingsresultaten PAV

In Tabel 5.72 geven we weer hoeveel – in absolute cijfers en percentage – van de leerkrachten AV 1ste graad de volgende mogelijke oorzaken voor de teleurstellende resultaten aangekruist heeft bij het weergeven van zijn/haar top 3 van mogelijke oorzaken. Opvallend is dat de meerderheid van de participanten de teleurstellende resultaten verklaarde aan de hand van kenmerken van het doelpubliek, namelijk een heterogene klasgroep. De onderstaande lijst strookt behoorlijk goed met de lijst van de leerkrachten PAV 2de/3de graad. De percentages van de leerkrachten AV 1ste graad van de top 4 lagen wat hoger, wat wijst op grotere eensgezindheid.

Tabel 5.72

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: mogelijke oorzaken voor de teleurstellende peilingsresultaten voor het vak PAV in de 3de graad (N = 111)

Variabele	Aantal	%
De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan ...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten nood hebben aan meer ondersteuning zowel tijdens als buiten de lessen.	60	54,1
Differentiëren in de PAV-klas De heterogene doelgroep binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten het beoogde niveau niet kunnen behalen.	58	52,2
Het is een algemene tendens dat leerlingen minder goed scoren dan vroeger op vlak van taalvaardigheid en rekenvaardigheid, dit vertaalt zich in de resultaten van de peiling.	46	41,4
Er is een brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV, waardoor veel leerkrachten hierin terecht komen zonder dat ze echt opgeleid zijn voor dit specifieke vak/deze specifieke doelgroep.	43	38,7
Het feit dat meerdere vakgebieden geïntegreerd worden in één vak zorgt ervoor dat er te weinig stilgestaan kan worden bij het overbrengen van bepaalde kennis/vaardigheden.	41	36,9
Er is weinig geschikt lesmateriaal voorhanden.	21	18,9
Het vak PAV heeft lange tijd op weinig belangstelling kunnen rekenen op beleidsniveau, waardoor 'algemene vorming' binnen het bso minderaandacht kreeg dan de praktijkgerichte vorming.	17	15,3
Ik heb geen idee wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn.	16	14,4
Anderstalige leerlingen doen het minder goed, waardoor de gemiddelde resultaten van de peiling ook zwakker zijn.	15	13,5
Leerkrachten PAV leggen de lat niet hoog genoeg.	5	4,5

c) Vergelijking tussen de afname van de peiling en de evaluatiepraktijk in de klas

Alle participanten in de survey kregen enkele voorbeeldvragen te zien van de peilingstoets om deze stelling te kunnen beantwoorden. Meer dan de helft (55%) vulde in dat ze dit niet wisten (zie Tabel 5.73). Onder de overblijvende participanten waren de standpunten over deze stelling verdeeld:

14,2% van de participanten ging hier niet mee akkoord; 26,5% gaf aan dat de manier van evalueren binnen de dagelijkse klaspraktijk toch anders was dan bij een peilingstoets, waardoor dit de resultaten van de peilingen negatief zou beïnvloeden. Bijna 60% had hier geen uitgesproken mening over. De gemiddelde schaalscore voor dit item was 3,14 ($SD = 0,76$).

Tabel 5.73

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: verschil tussen de afname van de peiling en de manier waarop leerlingen worden geëvalueerd binnen het vak PAV

Variabele	N	Aantal	%
<i>De afname van een peiling verschilt sterk van de manier waarop leerlingen doorgaans geëvalueerd worden binnen het vak PAV, waardoor dit de prestaties van de leerlingen negatief beïnvloedt.</i>			
Helemaal oneens	110	1	0,9
Oneens	110	6	5,4
Noch eens, noch oneens	110	29	26,1
Eens	110	11	9,9
Helemaal eens	110	2	1,8
Dat weet ik niet	110	61	55,0

d) Beoordeling van de eindtermen/leerplannen PAV

Iets meer dan 40% van de leraren AV 1ste graad was ervan overtuigd dat de vrijheid van de eindtermen/leerplannen PAV een probleem zou kunnen vormen (Tabel 5.74). Dat is aanzienlijk lager dan bij leraren PAV 2de/3de graad in hun reactie op de – weliswaar meer specifiek geformuleerde – stelling dat de vrijheden van de eindtermen/leerplannen ertoe kunnen leiden dat leerkrachten bepaalde onderdelen anders interpreteren (86,7%). Bijna drie kwart van de leraren AV 1ste graad stemde (helemaal) niet in met de stelling dat de eindtermen PAV voor bso-leerlingen niet haalbaar zijn. Dit ligt in de lijn van de mening van leerkrachten PAV 2de/3de graad die niet akkoord gingen met de stelling dat het niveau van de eindtermen te hoog ligt voor bso-leerlingen (71,4%). De schaalscores voor de twee items bedroegen respectievelijk 3,03 ($SD = 1,19$) en 2,10 ($SD = 0,91$).

Tabel 5.74

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: beoordeling van de eindtermen/leerplannen

Variabele	N	Aantal	%
<i>De eindtermen en de leerplannen voor PAV zijn vrij open en deze vrijheid kan een probleem vormen.</i>			
Helemaal oneens	110	9	8,1
Oneens	110	20	18,0
Noch eens, noch oneens	110	17	15,3
Eens	110	26	23,4
Helemaal eens	110	7	1,8
Dat weet ik niet	110	31	27,9
<i>De eindtermen PAV zijn voor bso-leerlingen niet haalbaar.</i>			
Helemaal oneens	110	20	18,0
Oneens	110	39	35,1
Noch eens, noch oneens	110	16	14,4
Eens	110	3	2,7
Helemaal eens	110	2	1,8
Dat weet ik niet	110	30	27,0

5.2.2.5 Organisatie van het vak PAV

Een groot deel van leraren AV 1ste graad vond dat het beter was om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, omdat in de eerste plaats de leerlingen de inhoud op die manier beter als één geheel kunnen verwerken (60%), en in de tweede plaats omdat ze door de integratie sterker gemotiveerd worden voor algemene vakken (50%) (zie Tabel 5.75). Meer dan de helft van de leerkrachten (59,1%) gaf aan dat het voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken beter zou zijn om PAV toch opgesplitst aan te bieden, zodat er met hen gefocust kan worden op lees- en schrijfvaardigheden in het vak Nederlands. Deze percentages stemmen redelijk goed overeen met die van de leerkrachten PAV 2de/3de graad (cf. 5.2.1.7). De schaaScore voor de samengestelde variabele ‘Organisatie PAV: geïntegreerd aanbieden’ was 3,08 ($SD = 0,96$), wat een nagenoeg neutrale stellingname impliceert.

Ongeveer een derde van de leerkrachten (35,4%) vond het niet moeilijk om de verschillende PAV-domeinen binnen één vak aan bod te laten komen; bij leerkrachten PAV 2de/3de graad lag dit percentage wat hoger. Wel gaf de helft (50,9%) aan dat de verschillende deelcomponenten minder diepgaand behandeld kunnen worden net omdat het geïntegreerd aangeboden wordt.

Opvallend is dat 77,2% van de participanten aankruiste dat leerkrachten afhankelijk van hun vooropleiding meer nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV leggen. Slechts 3,6% van de participanten vond dit niet.

Alles bijeengenomen spoorden de overtuigingen van leerkrachten AV 1ste graad en leerkrachten PAV 2de/3de graad met betrekking tot de geïntegreerde organisatie van PAV vrij goed met elkaar.

Tabel 5.75

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht AV 1ste graad: organisatie van het vak PAV

Variabele	N	Aantal	%
<i>Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, hierdoor worden de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd.</i>			
Helemaal oneens	110	10	9,1
Oneens	110	18	16,4
Noch eens, noch oneens	110	27	24,5
Eens	110	40	36,4
Helemaal eens	110	15	13,6
<i>Het is beter het vak PAV geïntegreerd aan te bieden zodat de leerlingen de inhoud als één geheel kunnen verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren.</i>			
Helemaal oneens	110	9	8,2
Oneens	110	16	14,5
Noch eens, noch oneens	110	19	17,3
Eens	110	49	44,5
Helemaal eens	110	17	15,5
<i>Door het aanbieden van PAV als geïntegreerd vak worden alle deelcomponenten minder diepgaand behandeld.</i>			
Helemaal oneens	110	5	4,5
Oneens	110	25	22,7
Noch eens, noch oneens	110	24	21,8
Eens	110	48	43,6
Helemaal eens	110	8	7,3
<i>Voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken is het beter om PAV opgesplitst aan te bieden, zodat zij op lees- en schrijfvaardigheden expliciet kunnen oefenen in het vak Nederlands.</i>			
Helemaal oneens	110	6	5,5
Oneens	110	14	12,7
Noch eens, noch oneens	110	25	22,7

Eens	110	48	43,6
Helemaal eens	110	17	15,5
<i>Het is voor leerkrachten moeilijk om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten komen.</i>			
Helemaal oneens	110	5	4,5
Oneens	110	34	30,9
Noch eens, noch oneens	110	29	26,4
Eens	110	37	33,6
Helemaal eens	110	5	4,5
<i>Afhankelijk van hun eigen vooropleiding leggen leerkrachten meer de nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV.</i>			
Helemaal oneens	110	0	0,0
Oneens	110	4	3,6
Noch eens, noch oneens	110	21	19,1
Eens	110	59	53,6
Helemaal eens	110	26	23,6

5.2.3 Univariate analyses van de vragenlijst schoolleiders

5.2.3.1 Peiling 2013

a) Deelname van de school aan de peiling PAV 2013

Opmerkelijk eerst en vooral is dat 42% van de schoolleiders het antwoord niet wist. Onder diegenen die wel van de peiling op de hoogte waren, gaf ongeveer 46% aan dat de school hieraan had deelgenomen.

Tabel 5.76

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: deelname van de school aan de peiling PAV

Variabele	N	Aantal	%
Ja, de school heeft deelgenomen.	102	32	31,4
Nee, de school heeft niet deelgenomen.	102	27	26,5
Dat weet ik niet.	102	43	42,2

b) Hypothetische inschatting van de peilingsresultaten bij de leerlingen

Onder de schoolleiders die aangaven dat ze niet deelgenomen hadden aan de peiling en/of niet wisten of de school had deelgenomen, verwachtte ongeveer 28% dat hun leerlingen beter zouden presteren op de peiling dan het Vlaams gemiddelde (zie Tabel 5.76). Nagenoeg 70% dacht dat hun leerlingen ongeveer dezelfde resultaten zouden behalen als het Vlaams gemiddelde. Een kleine minderheid (2,7%) verwachtte dat hun leerlingen het slechter zouden doen.

Vergeleken met de leerkrachten PAV 2de/3de graad (cf. 5.2.1.5) en leerkrachten AV 1ste graad (cf. 5.2.2.4) vonden schoolleiders dat de leerlingen van hun school meer hetzelfde zouden scoren (70% tegenover respectievelijk 60% en 65%). Het percentage van schoolleiders die antwoordden dat de leerlingen beter zouden presteren (28%) lag tussen dat van de leerkrachten AV 1ste graad (25%) en dat van de leerkrachten PAV 2de/3de graad (35%). Het percentage schoolleiders dat meende dat hun leerlingen slechter zouden scoren was zeer gering (2,7%).

Tabel 5.77

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: hypothetische inschatting van de peilingsresultaten van leerlingen indien zij zouden deelnemen aan de peilingen PAV tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen

Variabele	N	Aantal	%
Beter zouden zijn	75	21	28,0
Hetzelfde zouden zijn	75	52	69,3
Slechter zouden zijn	75	2	2,7

c) Mogelijke oorzaken van de teleurstellende peilingsresultaten PAV

In Tabel 5.78 geven we weer hoeveel – in absolute cijfers en percentage – van de schoolleiders de volgende mogelijke oorzaken voor de teleurstellende resultaten aangekruist heeft bij het weergeven van zijn/haar top 3 van mogelijke oorzaken. Ook schoolleiders verklaarden de teleurstellende resultaten aan de hand van kenmerken van het doelpubliek, namelijk een heterogene klasgroep. Vergeleken met de leraren PAV 2de/3de graad (5.2.1.5) en de leraren AV 1ste graad (5.2.2.4) primeerde echter bij hen de opleiding en bekwaamheid van de leerkrachten PAV, en lag er meer nadruk op het gebrek aan belangstelling voor PAV op beleidsniveau.

Tabel 5.78

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: mogelijke oorzaken voor de teleurstellende peilingsresultaten voor het vak PAV in de 3de graad (N = 102)

Variabele	Aantal	%
Er is een brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV, waardoor veel leerkrachten hierin terecht komen zonder dat ze echt opgeleid zijn voor dit specifieke vak/deze specifieke doelgroep.	48	47,1
De heterogene doelgroep binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten het beoogde niveau niet kunnen behalen.	46	45,1
Het is een algemene tendens dat leerlingen minder goed scoren dan vroeger op vlak van taalvaardigheid en rekenvaardigheid, dit vertaalt zich in de resultaten van de peiling.	44	43,1
De heterogene doelgroep binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten nood hebben aan meer ondersteuning zowel tijdens als buiten de lessen.		
Het vak PAV heeft lange tijd op weinig belangstelling kunnen rekenen op beleidsniveau, waardoor 'algemene vorming' binnen het bso minderaandacht kreeg dan de praktijkgerichte vorming.	33	32,4
Het feit dat meerdere vakgebieden geïntegreerd worden in één vak zorgt ervoor dat er te weinig stilgestaan kan worden bij het overbrengen van bepaalde kennis/vaardigheden.	29	28,4
Anderstalige leerlingen doen het minder goed, waardoor de gemiddelde resultaten van de peiling ook zwakker zijn.	20	19,6
Leerkrachten PAV leggen de lat niet hoog genoeg.	14	13,7
Er is weinig geschikt lesmateriaal voorhanden.	11	10,8
Ik heb geen idee wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn.	8	7,8

d) Vergelijking tussen de afname van de peiling en de evaluatiepraktijk in de klas

Alle participanten in de survey kregen enkele voorbeeldvragen te zien van de peilingstoets om de onderhavige stelling te kunnen beantwoorden (zie Tabel 5.79). Het percentage van schoolleiders die het niet wisten was 44,1%. Onder de resterende schoolleiders zagen we een verdeelde stellingname: 29,9% vond dat er niet echt een verschil was; 35,1% vond dat er wel een verschil was; 35,1% had

hierover geen mening. De gemiddelde schaalscore was 4,39 ($SD = 1,61$). Bij de leerkrachten PAV 2de/3de graad was de score 3,30 (cf. 5.2.1.5) en bij de leerkrachten AV 1ste graad 3,14 (cf. 5.2.2.4).

In vergelijking met de leerkracht deelden meer schoolleiders de mening dat de afname van de peiling en de wijze van evaluatie van de school niet verschilde, terwijl er minder schoolleiders waren die het eens noch oneens waren met de gegeven stelling.

Tabel 5.79

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: verschil tussen de afname van de peiling en de manier waarop leerlingen worden geëvalueerd binnen het vak PAV

Variabele	N	Aantal	%
<i>De afname van een peiling verschilt sterk van de manier waarop leerlingen doorgaans geëvalueerd worden binnen het vak PAV, waardoor dit de prestaties van de leerlingen negatief beïnvloedt.</i>			
Helemaal oneens	102	1	1,0
Oneens	102	16	15,7
Noch eens, noch oneens	102	20	19,6
Eens	102	15	14,7
Helemaal eens	102	5	4,9
Dat weet ik niet	102	45	44,1

5.2.3.2 Organisatie van het vak PAV

De schoolleiders dienden deze vraag alleen in te vullen, indien het vak PAV in hun school geïntegreerd werd aangeboden. De antwoorden van schoolleiders van scholen waar het vak PAV niet geïntegreerd werd aangeboden, konden we niet analyseren om reden van het lage aantal participanten ($n = 18$).

De gemiddelde schaalscores waren 3,67 ($SD = 0,81$) met betrekking tot 'Organisatie PAV: PAV geïntegreerd aanbieden' en 2,89 ($SD = 0,80$) wat betreft 'Organisatie PAV: behandelen domeinen'.

Het overgrote deel van de participanten vond dat het beter was om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, omdat in de eerste plaats de leerlingen de inhoud op die manier beter als één geheel kunnen verwerken (79,5%), en in de tweede plaats omdat ze door de integratie sterker gemotiveerd worden voor algemene vakken (73,5%) (Tabel 5.80). Deze percentages waren hoger dan bij de bevroegde leerkrachten (zie 5.2.1.7 en 5.2.2.5). Slechts 30% gaf aan dat het voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken beter zou zijn om PAV toch opgesplitst aan te bieden, zodat er met hen gefocust kan worden op lees- en schrijfvaardigheden in het vak Nederlands. Dit percentage was een stuk lager dan bij de leerkrachten.

Minder dan een derde van de schoolleiders (30%) vond het niet moeilijk voor leerkrachten om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten komen. Een derde (33,7%) kruiste aan dat de verschillende deelcomponenten minder diepgaand behandeld worden net omdat het vak geïntegreerd aangeboden wordt. Bij de leerkrachten zelf lagen de percentages voor deze twee stellingen merkelijk hoger.

Tot slot zien we dat 68,7% van de participanten aangaf dat leerkrachten afhankelijk van hun vooropleiding meer nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV leggen; 9,6% van de schoolleiders vond dit niet. Bij de leerkrachten lag het eerste percentage ook weer hoger (vgl. 5.2.1.7 en 5.2.2.5).

Tabel 5.80

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: mening over de organisatie van PAV

Variabele	N	Aantal	%
<i>Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, hierdoor worden de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd.</i>			
Helemaal oneens	83	1	1,2
Oneens	83	9	10,8
Noch eens, noch oneens	83	12	14,5
Eens	83	35	42,2
Helemaal eens	83	26	31,3
<i>Het is beter het vak PAV geïntegreerd aan te bieden zodat de leerlingen de inhoud als één geheel kunnen verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren.</i>			
Helemaal oneens	83	1	1,2
Oneens	83	8	9,6
Noch eens, noch oneens	83	8	9,6
Eens	83	36	43,4
Helemaal eens	83	30	36,1
<i>Door het aanbieden van PAV als geïntegreerd vak worden alle deelcomponenten minder diepgaand behandeld.</i>			
Helemaal oneens	83	3	3,6
Oneens	83	29	34,9
Noch eens, noch oneens	83	23	27,7
Eens	83	25	30,1
Helemaal eens	83	3	3,6
<i>Voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken is het beter om PAV opgesplitst aan te bieden, zodat zij op lees- en schrijfvaardigheden expliciet kunnen oefenen in het vak Nederlands.</i>			
Helemaal oneens	83	10	12,0
Oneens	83	31	37,3
Noch eens, noch oneens	83	17	20,5
Eens	83	20	24,1
Helemaal eens	83	5	6,0
<i>Het is voor leerkrachten moeilijk om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten komen.</i>			
Helemaal oneens	83	8	9,6
Oneens	83	29	34,9
Noch eens, noch oneens	83	21	25,3
Eens	83	23	27,7
Helemaal eens	83	2	2,4
<i>Afhankelijk van hun eigen vooropleiding leggen leerkrachten meer de nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV.</i>			
Helemaal oneens	83	1	1,2
Oneens	83	7	8,4
Noch eens, noch oneens	83	18	21,7
Eens	83	38	45,8
Helemaal eens	83	19	22,9

5.2.3.3 Opleiding en loopbaan leerkrachten PAV

a) Aanwerving van nieuwe leerkrachten PAV

In Tabel 5.81 zijn de antwoorden terug te vinden van de schoolleiders op de vraag met betrekking tot de aanwerving van nieuwe leerkrachten PAV. Als we naar de gemiddelde scores kijken op een Likertschaal van 1 tot 5, blijken de volgende drie stellingen het hoogst te hebben gescoord bij de schoolleiders in de survey: het belang van didactisch sterk onderlegd zijn ($M = 4,71$, $SD = 0,62$), het behaald hebben van een bewijs van pedagogische bekwaamheid ($M = 4,50$, $SD = 0,71$) en het belang

van ervaring met de doelgroep van bso-leerlingen ($M = 3,85$, $SD = 0,86$). Schoolleiders leken de motivatie van leerkrachten ook belangrijker te vinden dan hun diploma ($M = 3,70$, $SD = 1,00$). De stelling die het minst werd onderschreven, was de verwachting dat elke leerkracht die een algemeen vak geeft eens een paar uren PAV opneemt in zijn/haar lessenrooster ($M = 1,55$, $SD = 0,74$). De gemiddelde schaalscores waren de volgende: 'Aanwerving: bekwaamheidsbewijs' ($M = 3,55$, $SD = 1,03$); 'Aanwerving: ervaring lesgeven' ($M = 3,94$, $SD = 0,62$).

Tabel 5.81

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: aanwerving van nieuwe leerkrachten PAV

Variabele	N	Aantal	%
<i>Ik vind het belangrijk dat leerkrachten PAV een diploma als leraar PAV hebben en dus over een vereist bekwaamheidsbewijs beschikken voor het vak PAV.</i>			
Helemaal oneens	82	5	6,1
Oneens	82	13	15,9
Noch eens, noch oneens	82	17	20,7
Eens	82	27	32,9
Helemaal eens	82	20	24,4
<i>Ik vind het belangrijk dat nieuwe leerkrachten PAV reeds een bewijs voor pedagogische bekwaamheid hebben behaald.</i>			
Helemaal oneens	82	1	1,2
Oneens	82	1	1,2
Noch eens, noch oneens	82	1	1,2
Eens	82	32	39,0
Helemaal eens	82	47	57,3
<i>Bij de aanwerving van nieuwe leerkrachten PAV maak ik een onderscheid tussen een vereist bekwaamheidsbewijs en een voldoende geachte bekwaamheidsbewijs.</i>			
Helemaal oneens	82	4	4,9
Oneens	82	12	14,6
Noch eens, noch oneens	82	18	22,0
Eens	82	29	35,4
Helemaal eens	82	19	23,2
<i>Ik vind het belangrijk dat nieuwe leerkrachten PAV reeds ervaring hebben met de doelgroep van bso-leerlingen.</i>			
Helemaal oneens	82	0	0,0
Oneens	82	7	8,5
Noch eens, noch oneens	82	16	19,5
Eens	82	41	50,0
Helemaal eens	82	18	22,0
<i>Ik geef leerkrachten soms lesuren PAV vanuit praktische overwegingen: bijvoorbeeld om een sterke leerkracht meer lestijden binnen onze school te kunnen geven.</i>			
Helemaal oneens	82	14	17,1
Oneens	82	12	14,6
Noch eens, noch oneens	82	23	28,0
Eens	82	28	34,1
Helemaal eens	82	5	6,1
<i>Ik geef de voorkeur aan leerkrachten met een diploma in een ander onderwijsvak dan PAV omdat zij breed inzetbaar zijn en ook onder een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs aan de slag kunnen in het vak PAV.</i>			
Helemaal oneens	82	13	15,9
Oneens	82	38	46,3
Noch eens, noch oneens	82	16	19,5
Eens	82	13	15,9
Helemaal eens	82	2	2,4
<i>Ik geef één leerkracht liefst niet te veel uren PAV, zodat zij ook in andere onderwijsvormen dan bso kunnen werken.</i>			

Helemaal oneens	82	21	25,6
Oneens	82	25	30,5
Noch eens, noch oneens	82	22	26,8
Eens	82	11	13,4
Helemaal eens	82	3	3,7
<i>Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten didactisch sterk onderlegd zijn.</i>			
Helemaal oneens	82	1	1,2
Oneens	82	0	0,0
Noch eens, noch oneens	82	1	1,2
Eens	82	18	22,0
Helemaal eens	82	62	75,6
<i>Ik vind het belangrijk dat een PAV-leerkracht al een aantal jaren ervaring met lesgeven heeft.</i>			
Helemaal oneens	82	0	0,0
Oneens	82	13	15,9
Noch eens, noch oneens	82	33	40,2
Eens	82	28	34,1
Helemaal eens	82	8	9,8
<i>Ik vind de motivatie van een leerkracht die PAV wil geven belangrijker dan het diploma.</i>			
Helemaal oneens	82	2	2,4
Oneens	82	7	8,5
Noch eens, noch oneens	82	24	29,3
Eens	82	30	36,6
Helemaal eens	82	19	23,2
<i>Ik moet vaak op zoek gaan naar nieuwe leerkrachten PAV, omdat er veel wissels zijn in het PAV-team.</i>			
Helemaal oneens	82	18	22,0
Oneens	82	36	43,9
Noch eens, noch oneens	82	13	15,9
Eens	82	10	12,2
Helemaal eens	82	5	6,1
<i>Binnen mijn team verwacht ik dat elke leerkracht die een algemeen vak geeft, eens een paar uren PAV opneemt in zijn/haar lessenrooster.</i>			
Helemaal oneens	82	46	56,1
Oneens	82	29	35,4
Noch eens, noch oneens	82	6	7,3
Eens	82	0	0,0
Helemaal eens	82	1	1,2

b) Tevredenheid over de lerarenopleiding van net afgestudeerde leerkrachten PAV

De gemiddelde tevredenheid van de schoolleiders over de lerarenopleiding van net afgestudeerde leerkrachten PAV (maximum 5 jaar) was 2,50 ($SD = 0,74$) op een Likertschaal van 1 tot 5, wat naar ontevredenheid neigt. De participanten toonden zich het meest tevreden over de voorbereiding op het vlak van vakdidactiek met betrekking tot PAV ($M = 2,84$, $SD = 1,02$) en het projectmatig werken ($M = 2,77$, $SD = 0,985$), en het minst tevreden over de voorbereiding op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op het vlak van klasmanagement ($M = 2,18$, $SD = 0,90$). De gemiddelde schaalscores waren als volgt: 'Lerarenopleiding voorbereiding: algemene didactiek' ($M = 2,25$, $SD = 0,79$) en 'Lerarenopleiding voorbereiding: didactiek PAV' ($M = 2,76$, $SD = 0,88$). De antwoorden van de participanten op de individuele items zijn weergegeven in Tabel 5.82.

Tabel 5.82

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: tevredenheid over de lerarenopleiding van leerkrachten die een diploma afleveren dat vereist of voldoende geacht wordt voor het geven van het vak PAV

Variabele	N	Aantal	%
<i>Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid om vakoverschrijdend/geïntegreerd te werken.</i>			
Helemaal oneens	82	9	11,0
Oneens	82	27	32,9
Noch eens, noch oneens	82	30	36,6
Eens	82	15	18,3
Helemaal eens	82	1	1,2
<i>Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid op vlak van vakdidactiek met betrekking tot het vak PAV.</i>			
Helemaal oneens	82	8	9,8
Oneens	82	24	29,3
Noch eens, noch oneens	82	25	30,5
Eens	82	23	28,0
Helemaal eens	82	2	2,4
<i>Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid op projectmatig werken.</i>			
Helemaal oneens	82	8	9,8
Oneens	82	25	30,5
Noch eens, noch oneens	82	29	35,4
Eens	82	18	22,0
Helemaal eens	82	2	2,4
<i>Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van differentiatie.</i>			
Helemaal oneens	82	16	19,5
Oneens	82	39	47,6
Noch eens, noch oneens	82	21	25,6
Eens	82	6	7,3
Helemaal eens	82	0	0,0
<i>Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van klasmanagement.</i>			
Helemaal oneens	82	21	25,6
Oneens	82	31	37,8
Noch eens, noch oneens	82	24	29,3
Eens	82	6	7,3
Helemaal eens	82	0	0,0
<i>Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid om breed te evalueren (proces-product, geven van feedback, evalueren op verschillende manieren en verschillende personen,...).</i>			
Helemaal oneens	82	15	18,3
Oneens	82	33	40,2
Noch eens, noch oneens	82	25	30,5
Eens	82	8	9,8
Helemaal eens	82	1	1,2

c) Types van professionalisering die leerkrachten PAV volgen

In Tabel 5.83 geven we in aflopende volgorde weer welke onderwerpen voor professionalisering de leerkrachten het volgden volgens de schoolleiders. Uit het overzicht blijkt dat inhoudelijke professionalisering met voorsprong het meest werd gevolgd.

Als we naar de gemiddelde scores kijken op een Likertschaal van 1 tot 5, blijken de volgende drie stellingen het hoogst te hebben gescoord bij de schoolleiders: het belang van didactisch sterk onderlegd zijn ($M = 4,71$, $SD = 0,62$), het behaald hebben van een bewijs van pedagogische

bekwaamheid ($M = 4,50$, $SD = 0,71$) en het belang van ervaring met de doelgroep van bso-leerlingen ($M = 3,85$, $SD = 0,86$). Schoolleiders leken de motivatie van leerkrachten ook belangrijker te vinden dan hun diploma ($M = 3,70$, $SD = 1,00$). De stelling die het minst werd onderschreven, was de verwachting dat elke leerkracht die een algemeen vak geeft eens een paar uren PAV opneemt in zijn/haar lessenrooster ($M = 1,55$, $SD = 0,74$). De gemiddelde schaalscores waren de volgende: 'Aanwerving: bekwaamheidsbewijs' ($M = 3,55$, $SD = 1,03$); 'Aanwerving: ervaring lesgeven' ($M = 3,94$, $SD = 0,62$).

Tabel 5.83

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: types van professionalisering die leerkrachten PAV volgen (n = 82)

Variabele	Aantal	%
Inhoudelijke professionalisering (specifieke inhoud van het vak PAV).	45	54,9
Professionalisering rond didactiek.	20	24,4
Professionalisering rond bredere thema's die voor de hele school van belang zijn (bijvoorbeeld: M-decreet, smartschool ...).	10	12,2
Professionalisering rond omgaan met de doelgroep.	7	8,5

5.2.3.4 Vakgroep PAV en collegiale samenwerking

a) Vakgroepwerking PAV

We vroegen ook aan de schoolleiders te reageren op een aantal stellingen met betrekking tot de vakgroepwerking PAV (zie Tabel 5.84). De analyse van de vakgroepwerking onder schoolleiders bij wie op school het vak PAV niet geïntegreerd werd aangeboden, werd niet uitgevoerd wegens het te geringe aantal ($n = 14$).

De algemene schaalscore voor de vakgroepwerking was 3,71 ($SD = 0,53$). Wat betreft de stabiliteit van de vakgroep was 85,2% positief. Bij de groep van de leerkrachten PAV 2de/3de graad zagen we hetzelfde percentage. Volgens 61,8% van de participanten had de vakgroep nood aan een sterk sturend leiderschap. Binnen de vakgroepen werd er volgens 30% van de participanten gewerkt rond praktische zaken, maar nog meer aan diepgaande veranderingen of grotere projecten (56,3%). Binnen de vakgroep werd er volgens de overgrote meerderheid (86,1%) ook beslist rond welke thema's/onderwerpen er gewerkt zou worden. De schoolleiders gaven duidelijk aan (72,5%) dat er ruimte was om leerlijnen uit te werken voor PAV binnen de vakgroepwerking; bij de groep van de leerkrachten PAV 2de/3de graad was dit 67%.

De meerderheid van de participanten (67,5%) was tevreden over de werking van de vakgroep. Niettemin was er een klein deel onder de schoolleiders (12,5%) dat vond dat de werking niet goed liep. De vakgroepwerking werd door bijna alle schoolleiders (94,2%) als nuttig beschouwd. De meerderheid van de participanten (84,5%) oordeelde dat er ook veel informeel werd samengewerkt tussen de leerkrachten. Opvallend is dat er niet echt regelmatige samenwerking werd vermeld tussen verschillende vakgroepen: volgens ongeveer 48% van de participanten gebeurde dit niet. De gemiddelde schaalscore voor het functioneren van de vakgroep was 3,19 ($SD = 0,74$). Voor de inhoudelijke werking was dit 3,67 ($SD = 0,79$).

Tabel 5.84

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst leerkracht schoolleider: beoordeling van de vakgroepwerking

Variabele	N	Aantal	%
<i>We hebben een stabiele vakgroep met een aantal vaste kernleden.</i>			
Helemaal oneens	82	2	2,5
Oneens	82	5	6,2
Noch eens, noch oneens	82	5	6,2
Eens	82	32	39,5
Helemaal eens	82	37	45,7
<i>De vakgroep heeft nood aan een sterk sturende leider</i>			
Helemaal oneens	82	3	3,7
Oneens	82	11	13,6
Noch eens, noch oneens	82	17	21,0
Eens	82	31	38,3
Helemaal eens	82	19	23,5
<i>Binnen de vakgroep werken de leerkrachten aan diepgaande veranderingen of grotere projecten.</i>			
Helemaal oneens	82	3	3,8
Oneens	82	12	15,0
Noch eens, noch oneens	82	20	25,0
Eens	82	30	37,5
Helemaal eens	82	15	18,8
<i>Binnen de vakgroep wordt beslist rond welke thema's/onderwerpen er gewerkt wordt.</i>			
Helemaal oneens	82	1	1,3
Oneens	82	1	1,3
Noch eens, noch oneens	82	9	11,4
Eens	82	42	53,2
Helemaal eens	82	26	32,9
<i>Binnen de vakgroep PAV werken de leerkrachten voornamelijk rond praktische zaken.</i>			
Helemaal oneens	82	2	2,5
Oneens	82	18	22,8
Noch eens, noch oneens	82	38	48,1
Eens	82	17	21,5
Helemaal eens	82	4	5,1
<i>Binnen de vakgroep PAV werken de leerkrachten voldoende rond inhoudelijke thema's.</i>			
Helemaal oneens	82	2	2,5
Oneens	82	7	8,8
Noch eens, noch oneens	82	15	18,8
Eens	82	37	46,3
Helemaal eens	82	19	23,8
<i>Buiten de vakgroepwerking zijn er veel informele samenwerkingen tussen leerkrachten.</i>			
Helemaal oneens	82	0	0,0
Oneens	82	2	2,6
Noch eens, noch oneens	82	9	11,8
Eens	82	27	35,5
Helemaal eens	82	38	50,0
<i>Ik heb het gevoel dat onze vakgroepwerking goed loopt.</i>			
Helemaal oneens	82	4	5,0
Oneens	82	6	7,5
Noch eens, noch oneens	82	16	20,0
Eens	82	40	50,0
Helemaal eens	82	14	17,5
<i>Ik vind de vakgroepwerking nuttig.</i>			
Helemaal oneens	82	0	0,0
Oneens	82	0	0,0
Noch eens, noch oneens	82	4	5,1

Eens	82	26	32,9
Helemaal eens	82	49	62,0
<i>Er is samenwerking met de andere vakgroepen.</i>			
Helemaal oneens	82	4	5,1
Oneens	82	22	27,8
Noch eens, noch oneens	82	15	19,0
Eens	82	23	29,1
Helemaal eens	82	15	19,0
<i>Binnen de vakgroep is er ruimte om de leerlijnen uit te werken.</i>			
Helemaal oneens	82	0	0,0
Oneens	82	8	10,0
Noch eens, noch oneens	82	14	17,5
Eens	82	38	47,5
Helemaal eens	82	20	25,0
<i>Binnen de vakgroep is er ruimte om de beginsituatie van onze leerlingen te bespreken, zodat we de lessen hierop kunnen afstemmen.</i>			
Helemaal oneens	82	2	2,6
Oneens	82	11	14,3
Noch eens, noch oneens	82	17	22,1
Eens	82	31	40,3
Helemaal eens	82	16	20,8

b) Collegiale samenwerking

De onderstaande data hebben alleen betrekking op schoolleiders wier school PAV geïntegreerd aanbood; de schoolleiders van scholen waar dit niet het geval was, hebben we niet in de analyse opgenomen vanwege het geringe aantal ($n = 18$).

De gemiddelde schaaftscore voor de samenwerking was met 3,75 ($SD = 0,71$) redelijk positief. Ongeveer 55% van de participanten vond dat er goede samenwerking was tussen de leerkrachten van de praktijkvakken en de leerkrachten PAV; iets meer dan een kwart (26,8%) vond dit niet (zie Tabel 5.85). Bij de leerkrachten PAV 2de/3de graad lag het eerste percentage duidelijk lager (33,4%) (vgl. 5.2.1.4). Circa 63% was van oordeel dat praktijkleerkrachten het vak PAV waardeerden. Het merendeel (89%) van de schoolleiders betuigde dat er rekening werd gehouden met PAV bij de deliberaties (onder de leerkrachten PAV 2de/3de graad was dit maar 56,3%). Dit item haalde dan ook de hoogste gemiddelde waarde ($M = 4,21$, $SD = 0,70$); het item met betrekking tot goede de samenwerking tussen de leerkrachten had het laagste gemiddelde ($M = 3,34$, $SD = 1,19$).

Tabel 5.85

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: samenwerking tussen leerkrachten op school

Variabele	N	Aantal	%
<i>Ik vind dat er goede samenwerking is tussen de collega's van de praktijkvakken en de collega's PAV.</i>			
Helemaal oneens	82	7	8,5
Oneens	82	15	18,3
Noch eens, noch oneens	82	15	18,3
Eens	82	33	40,2
Helemaal eens	82	12	14,6
<i>Ik heb het gevoel dat het vak PAV gewaardeerd wordt door de praktijkleerkrachten.</i>			
Helemaal oneens	82	4	4,9
Oneens	82	10	12,2
Noch eens, noch oneens	82	16	19,5
Eens	82	32	39,0

Helemaal eens	82	20	24,4
<i>Bij de deliberaties wordt er rekening gehouden met het vak PAV.</i>			
Helemaal oneens	82	0	0,0
Oneens	82	2	2,4
Noch eens, noch oneens	82	7	8,5
Eens	82	45	54,9
Helemaal eens	82	28	34,1
<i>Het vak PAV speelt geen doorslaggevende rol bij deliberaties.</i>			
Helemaal oneens	82	24	29,3
Oneens	82	28	34,1
Noch eens, noch oneens	82	21	25,6
Eens	82	7	8,5
Helemaal eens	82	2	2,4

5.2.3.5 Eindtermen en leerplannen

De bevroegde schoolleiders dienden deze vraag alleen in te vullen wanneer het vak PAV op hun school geïntegreerd werd aangeboden en wanneer ze minimaal vertrouwd waren met de eindtermen en leerplannen van het vak PAV. De antwoorden van de schoolleiders op wier school het vak PAV niet geïntegreerd werd aangeboden, hebben we niet geanalyseerd vanwege het lage aantal participanten ($n = 16$).

De algemene gemiddelde schaalscore was 3,11 ($SD = 0,53$), wat een neutrale stellingname impliceert. Een groot deel van de participanten (69,4%) onderschreef de stelling dat de vrijheden die de eindtermen bieden ertoe leiden dat leerkrachten bepaalde onderdelen anders interpreteren. Dat percentage was duidelijk lager dan bij leerkrachten PAV 2de/3de graad (86,7%) (zie Tabel 5.86). Voorts achtte 67,3% van de participanten de leerplannen een goed hulpmiddel voor de leerkrachten om de lessen PAV vorm te geven. Voor beduidend minder dan de helft van de participanten waren de eindtermen/leerplannen PAV niet duidelijk of concreet genoeg, waardoor het moeilijk is om te bepalen wat er aan bod moet komen (40,8%) en waardoor het ook niet steeds duidelijk is of een leerling een eindterm bereikt heeft (30,6%). Deze percentages waren lager dan bij leerkrachten PAV 2de/3de graad. Ongeveer de helft vond dat het niveau van de eindtermen/leerplannen niet te hoog ligt voor bso-leerlingen; dat is minder dan het drie kwart aandeel bij leerkrachten PAV 2de/3de graad (zie 5.2.1.6). De schoolleiders gingen niet echt akkoord met de stelling dat er op het vlak van kennisinhouden bepaalde zaken ontbreken in de eindtermen/leerplannen. De gemiddelde score op een schaal van 1 tot 5 was hier 2,88 ($SD = 0,90$). Leerkrachten PAV 2de/3de graad waren hier met een gemiddelde van 3,52 duidelijk meer van overtuigd (zie 5.2.1.6). De participanten gaven aan dat leerkrachten eerder onvoldoende onderlegd waren om de eindtermen/leerplannen te vertalen naar de klaspraktijk: de gemiddelde score op de stelling 'Leerkrachten zijn niet altijd genoeg onderlegd om de eindtermen te vertalen naar de klaspraktijk' was 2,94 ($SD = 0,99$). Een soortgelijk gemiddelde score was er op de stelling 'Ik vind de eindtermen/leerplannen niet meer up-to-date' ($M = 2,80$, $SD = 0,76$). Wat betreft de laatste twee stellingen waren de scores van leerkrachten PAV 2de/3de graad toch iets lager (vgl. 5.2.1.6).

Tabel 5.86

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: beoordeling van de eindtermen/leerplannen van het vak PAV

Variabele	N	Aantal	%
-----------	---	--------	---

<i>De eindtermen bieden veel vrijheden aan de gebruikers, daardoor worden bepaalde onderdelen anders geïnterpreteerd door de leerkrachten.</i>			
Helemaal oneens	49	0	0,0
Oneens	49	3	6,1
Noch eens, noch oneens	49	12	24,5
Eens	49	30	61,2
Helemaal eens	49	4	8,2
<i>De eindtermen zijn voldoende concreet, het is voor leerkrachten duidelijk wat er precies aan bod moet komen.</i>			
Helemaal oneens	49	2	4,1
Oneens	49	13	26,5
Noch eens, noch oneens	49	14	28,6
Eens	49	18	36,7
Helemaal eens	49	2	4,1
<i>De eindtermen zijn voldoende concreet, het is voor leerkrachten duidelijk wanneer een leerling een bepaalde eindterm heeft behaald.</i>			
Helemaal oneens	49	2	4,1
Oneens	49	15	30,6
Noch eens, noch oneens	49	17	34,7
Eens	49	13	26,5
Helemaal eens	49	2	4,1
<i>De leerplannen zijn een goed hulpmiddel voor de leerkrachten om de lessen PAV vorm te geven.</i>			
Helemaal oneens	49	0	0,0
Oneens	49	6	12,2
Noch eens, noch oneens	49	10	20,4
Eens	49	30	61,2
Helemaal eens	49	3	6,1
<i>Het niveau van de eindtermen/leerplannen is voor de bso-leerlingen te hoog.</i>			
Helemaal oneens	49	6	12,2
Oneens	49	19	38,8
Noch eens, noch oneens	49	21	42,9
Eens	49	1	2,0
Helemaal eens	49	2	4,1
<i>Leerkrachten zijn niet altijd genoeg onderlegd om de eindtermen te vertalen naar de klaspraktijk.</i>			
Helemaal oneens	49	3	6,1
Oneens	49	15	30,6
Noch eens, noch oneens	49	14	28,6
Eens	49	16	32,7
Helemaal eens	49	1	2,0
<i>Ik vind de eindtermen niet meer up-to-date.</i>			
Helemaal oneens	49	0	0,0
Oneens	49	18	36,7
Noch eens, noch oneens	49	25	51,0
Eens	49	4	8,2
Helemaal eens	49	2	4,1
<i>Ik vind dat er bepaalde zaken op vlak van kennisinhouden ontbreken in de eindtermen.</i>			
Helemaal oneens	49	2	4,1
Oneens	49	16	32,7
Noch eens, noch oneens	49	18	36,7
Eens	49	12	24,5
Helemaal eens	49	1	2,0

5.2.3.6 De bso-opleidingen binnen de grotere schoolcontext

a) Het beeld van de bso-leerlingen bij schoolleiders van multilaterale scholen

Wat het contact tussen bso-leerlingen en aso/tso-leerlingen betreft, gaf twee derde van de participanten aan dat er bij hun op school inderdaad contact was (Tabel 5.87). In dit verband ging bijna de helft van de schoolleiders (46%) niet akkoord met de stelling dat leerlingen uit aso- en tso-richtingen zich superieur zouden voelen ten opzichte van leerlingen uit bso-leerlingen; twee van de tien schoolleiders vond dit wel. Zowat drie kwart van de participanten vond dat de bso-leerlingen in hun school voldoende uitdaging werd geboden. Hiertegenover staat dat de participanten frequenter akkoord gingen met de stellingen dat ten opzichte van aso/tso-leerlingen er bij bso-leerlingen meer tuchtproblemen (61%), meer leerproblemen (61%) en meer zorgnoden (77,8%) waren vast te stellen.

Tabel 5.87

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: het beeld van de bso-leerlingen in multilaterale scholen

Variabele	N	Aantal	%
<i>Leerlingen uit aso/tso-richtingen enerzijds en bso-richtingen anderzijds hebben contact bij ons op school.</i>			
Helemaal oneens	95	0	0,0
Oneens	95	3	0,2
Noch eens, noch oneens	95	7	7,4
Eens	95	22	23,2
Helemaal eens	95	63	66,3
<i>Leerlingen uit aso- en tso-richtingen voelen zich superieur ten opzichte van leerlingen uit bso-richtingen.</i>			
Helemaal oneens	95	13	13,7
Oneens	95	31	32,6
Noch eens, noch oneens	95	32	33,7
Eens	95	16	16,8
Helemaal eens	95	3	3,2
<i>We bieden de bso-leerlingen voldoende uitdaging in onze school.</i>			
Helemaal oneens	95	0	0,0
Oneens	95	6	6,3
Noch eens, noch oneens	95	16	16,8
Eens	95	50	52,6
Helemaal eens	95	23	24,2
<i>We stellen meer tuchtproblemen vast bij de bso-leerlingen dan bij aso/tso-leerlingen.</i>			
Helemaal oneens	95	6	6,3
Oneens	95	13	13,7
Noch eens, noch oneens	95	18	18,9
Eens	95	42	44,2
Helemaal eens	95	16	16,8
<i>We stellen meer leerproblemen vast bij de bso-leerlingen dan bij aso/tso-leerlingen.</i>			
Helemaal oneens	95	1	1,1
Oneens	95	16	16,8
Noch eens, noch oneens	95	20	21,1
Eens	95	40	42,1
Helemaal eens	95	18	18,9
<i>De zorgnoden in het bso zijn op onze school groter dan in het aso of tso.</i>			
Helemaal oneens	95	0	0,0
Oneens	95	5	5,3
Noch eens, noch oneens	95	16	16,8
Eens	95	37	38,9
Helemaal eens	95	37	38,9

b) Samenwerking tussen leerkrachten PAV en leerkrachten van praktijkvakken

De onderstaande analyse heeft alleen betrekking op schoolleiders wier school PAV geïntegreerd aanbood; de schoolleiders van scholen waar dit niet het geval was, hebben we niet geanalyseerd vanwege het geringe aantal ($n = 18$).

De gemiddelde schaalscore voor de samenwerking tussen leerkrachten PAV en leerkrachten van praktijkvakken was met 3,75 ($SD = 0,71$) redelijk positief. Ongeveer 55% van de participanten vond dat er goede samenwerking was tussen de leerkrachten van de praktijkvakken en de leerkrachten PAV; iets mee dan een kwart (26,8%) vond dit niet (zie Tabel 5.88). Bij de leerkrachten PAV 2de/3de graad lag het eerste percentage duidelijk lager (33,4%). Circa 63% was van oordeel dat praktijkleerkrachten het vak PAV waardeerden. Het merendeel (89%) van de schoolleiders betuigde dat er rekening werd gehouden met PAV bij de deliberaties (onder de leerkrachten PAV was dit maar 56,3%). Dit item haalde dan ook de hoogste gemiddelde score ($M = 4,21$, $SD = 0,70$); het item met betrekking tot goede de samenwerking tussen de leerkrachten had het laagste gemiddelde ($M = 3,34$, $SD = 1,19$).

Tabel 5.88

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van praktijkvakken

Variabele	N	Aantal	%
<i>Ik vind dat er goede samenwerking is tussen de collega's van de praktijkvakken en de collega's PAV.</i>			
Helemaal oneens	82	7	8,5
Oneens	82	15	18,3
Noch eens, noch oneens	82	15	18,3
Eens	82	33	40,2
Helemaal eens	82	12	14,6
<i>Ik heb het gevoel dat het vak PAV gewaardeerd wordt door de praktijkleerkrachten.</i>			
Helemaal oneens	82	4	4,9
Oneens	82	10	12,2
Noch eens, noch oneens	82	16	19,5
Eens	82	32	39,0
Helemaal eens	82	20	24,4
<i>Het vak PAV speelt geen doorslaggevende rol bij deliberaties.</i>			
Helemaal oneens	82	24	29,3
Oneens	82	28	34,1
Noch eens, noch oneens	82	21	25,6
Eens	82	7	8,5
Helemaal eens	82	2	2,4
<i>Bij de deliberaties wordt er rekening gehouden met het vak PAV.</i>			
Helemaal oneens	82	0	0,0
Oneens	82	2	2,4
Noch eens, noch oneens	82	7	8,5
Eens	82	45	54,9
Helemaal eens	82	28	34,1

De vormen van samenwerking die schoolleiders in hun school zagen tussen leerkrachten PAV en leerkrachten van praktijkvakken staan hieronder in Tabel 5.89. Geen enkele schoolleider kruiste aan dat er geen samenwerkingen waren tussen de leerkrachten die het vak PAV/een algemeen vak gaven en de leerkrachten die praktijkvakken gaven. Samenwerking rond de GIP van de leerlingen en de uitvoering van vakoverschrijdend projecten kregen de meeste aandacht in de samenwerking. Co-

teaching was nog verre van gangbaar. En het leggen van linken tussen de praktijkvakken en de thema's uit de algemene vakken was in een kleine helft van de scholen niet aan de orde.

Tabel 5.89

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: de vlakken waarop er samenwerking is tussen leerkrachten die PAV of een algemeen vak geven en de leerkrachten die praktijkvakken geven (N = 102)

Variabele	Aantal	%
Samenwerking rond GIP van de leerlingen.	87	85,3
Er worden vakoverschrijdende projecten uitgevoerd.	80	78,4
Er worden wederzijdse linken gelegd tussen de praktijkvakken en de thema's uit de algemene vakken.	57	55,9
Professionalisering rond omgaan met de doelgroep.	18	17,6

c) Samenwerking tussen de school en de bedrijfswereld/het werkveld

Zo goed als alle schoolleiders (op 3 na) bevestigden dat er samenwerking was tussen de school en de bedrijfswereld/het werkveld. In Tabel 5.90 hebben we de soorten samenwerking gerangschikt. Stageplaatsen, mensen uit het werkveld die in de jury zitten voor de GIP's en bedrijfsbezoeken werden het meest aangekruist en kwamen zeer frequent tot zo goed als altijd voor in de werking van de school.

Tabel 5.90

Beschrijvende gegevens van de vragenlijst schoolleider: soorten samenwerking school – bedrijfswereld/werkveld (n = 96)

Variabele	Aantal	%
Stageplaatsen.	95	99,0
Mensen uit het werkveld zitten in de jury voor de GIP's.	94	97,9
Bedrijfsbezoeken.	92	95,8
Mensen uit het werkveld komen op school getuigen of ervaringen delen.	78	81,3
Mensen uit het werkveld evalueren projecten van onze leerlingen.	39	40,6
Mensen uit het werkveld evalueren praktische opdrachten (bijvoorbeeld: het gebruik van machines).	11	11,5

5.3 Multivariate analyses

In deze paragraaf worden de uitkomsten voorgesteld van de multivariate analyses. We hanteerden naargelang van de soort afhankelijke variabele (continu of dichotoom) meervoudige lineaire regressie of binaire logistische regressie. De aangewende statistische technieken en modellen worden nader toegelicht in 5.1.6.3. In de tabellen van de regressieanalyses wordt de eerst ingevoerde voorspeller die in het regressiemodel wordt geschat telkens in het **vet** weergegeven. Dit is de variabele waarvan we het effect in de eerste plaats willen voorspellen. De andere covariaten dienen dan als controlevariabelen. Wat de theoretische vooropgestelde voorspellers betreft nemen we in deze paragraaf alleen statistisch significante verbanden ($p < ,05$) in aanmerking. Resultaten van analyses die uitkomen op al te zwakke relaties ($\beta < ,20$) hebben we meestal niet in het rapport opgenomen.

In wat volgt gaan we eerst in op de voorspellers die uit de multivariate analyses aan het licht zijn gekomen van klas- en leerkrachtfactoren (5.3.1). Vervolgens maken we dezelfde oefening voor de schoolfactoren (5.3.2). De meeste uitkomsten hebben betrekking op leerkrachten PAV 2de/3de graad, in veel mindere mate ook op schoolleiders. De multivariate analyses wat betreft de leerkrachten AV 1ste graad leidden niet tot statistisch significante resultaten. We geven nog mee dat de gebruikte regressiemodellen doorgaans een zwakke ($R^2 < ,30$) of matige ($R^2 = ,31 - ,50$) fit hebben. Dit wijst erop dat veel variantie als gevolg van verborgen variabelen onverklaard is gebleven.

5.3.1 Klas- en leerkrachtfactoren

De klas- en leerkrachtfactoren waarvoor we voorspellende variabelen hebben teruggevonden in de regressieanalyses zijn de volgende: toekomstperspectief (5.3.1.1), lerarenopleiding (5.3.2.2) bekwaamheid in PAV-domeinen (5.3.1.3), levensecht leren (5.3.1.4), evaluatie (5.3.1.5), bepaling van lesinhouden door de vakgroep PAV (5.3.1.6), wenselijkheid van een homogene of heterogene klas (qua studierichting) (5.3.1.7) en overtuigingen over de organisatie van PAV (5.3.1.8).

5.3.1.1 Toekomstperspectief (loopbaan)

Uit Tabel 5.91 blijkt dat leraren PAV 2de/3de graad die naast het bso lesgeven in andere onderwijsvormen minder geneigd waren om PAV te willen blijven geven, dat wil vooral zeggen: een grotere voorkeur voor het opnemen van meer uren in een ander vak. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de ambities van deze leerkrachten niet in het bso lagen: zij gaven de voorkeur aan het tso of aso boven het bso, waar het diverse en minder gemotiveerde leerlingenpubliek het lesgeven lastiger en uitdagender maakt. Deze verklaring is weliswaar een hypothese, we hebben geen andere data om haar te toetsen. Uit dezelfde tabel blijkt dat leerkrachten PAV uit scholen gelegen in gemeenten met een concentratie van economische activiteit eveneens sterker de voorkeur gaven aan het opnemen van meer uren in een ander vak. Het is niet direct duidelijk waar dit aan ligt.

Tabel 5.91

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de binaire logistische regressieanalyse op het toekomstperspectief (al of niet PAV willen geven voor de rest van de onderwijsloopbaan)

Variabele	B	SE	Wald	95% CI for Odds Ratio		
				Lower	OR	Upper
Intercept	-1,49	0,785	3,58		0,23	
<i>Onderwijsvorm</i>						
bso (ref)						
bso-tso	1,26**	0,38	11,22	1,69	3,54	7,41
andere combinaties	1,26*	0,51	6,19	1,31	3,53	9,53
<i>Onderwijsnet</i>						
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)						
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,285	0,535	0,28	0,47	1,33	3,80
gemeenschapsonderwijs	-0,57	0,43	1,76	0,24	0,565	1,31
<i>Graad van verstedelijking</i>						
centrumgemeenten / semistedelijke gemeenten / toeristische gemeenten (ref)						
woongemeenten / landelijke gemeenten	-0,30	0,505	0,35	0,28	0,74	2,00
gemeenten concentratie econ. activiteit	2,065**	0,62	11,13	0,04	0,13	0,43
<i>Aanbod school</i>						
bso-tso						
aso-tso-bso	0,03	0,45	0,005	0,42	1,03	2,51
<i>Onderwijservaring</i>						
11-20 jaar (ref)						
0-10 jaar	-0,37	0,58	0,41	0,22	0,69	2,15

meer dan 20 jaar	-0,20	0,75	0,07	0,19	0,82	3,535
<i>Ervaring PAV</i>						
6-10 jaar (ref)						
0-5 jaar	-0,20	0,55	0,14	0,28	0,82	2,40
meer dan 10 jaar	-0,74	0,45	2,74	0,20	0,48	1,145
<i>Graad</i>						
3de graad (ref)						
2de graad	0,43	0,44	0,97	0,65	1,54	3,64
2de en 3de graad	-0,23	0,47	0,24	0,32	0,80	1,99
<i>Diploma</i>						
regent/bachelor so (ref)						
licentiaat/master	0,52	0,43	1,44	0,72	1,68	3,91
ander diploma	0,53	0,58	0,84	0,55	1,70	5,29
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	0,70	0,38	3,45	0,96	2,02	4,23
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>						
middelmatig (ref)						
laag	-0,29	0,37	0,60	0,36	0,75	1,55
hoog	-0,25	0,47	0,28	0,31	0,78	1,95
<i>Doelmatigheidsbeleving klashouden</i>						
middelmatig (ref)						
laag	-0,02	0,545	0,00	0,34	0,98	2,85
hoog	-0,23	0,51	0,20	0,29	0,79	2,17
<i>Doelmatigheidsbeleving instructie</i>						
middelmatig (ref)						
laag	0,48	0,53	0,825	0,575	1,61	4,53
hoog	0,63	0,48	1,71	0,73	1,87	4,80
<i>Doelmatigheidsbeleving betrokkenheid</i>						
middelmatig (ref)						
laag	0,66	0,44	2,245	0,815	1,94	4,63
hoog	-0,195	0,785	0,17	0,33	0,82	2,07

Noot: $n = 263$, $R^2 = ,21$ (Hosmer & Lemeshow); ,18 (Cox & Snell); ,26 (Nagelkerke); model $\chi^2(24) = 51,87$; $p < ,01$, * $p < ,05$, ** $p < ,01$

5.3.1.2 Lerarenopleiding (opleiding)

Uit Tabel 5.92 is af te lezen dat bachelorleerkrachten met een diploma PAV zich dankzij hun opleiding beter voorbereid voelden op het vlak van didactiek met betrekking tot het vak PAV. Het positieve verband is matig. Dit is een evidente en te verwachten uitkomst, die verder weinig duiding behoeft.

De positieve matige relatie met het diploma PAV zien we ook terugkomen wanneer het gaat om projectmatig werken. Ook op het gebied van projectmatig werken voelden de leerkrachten PAV 2de/3de graad die de opleiding PAV hebben gevolgd zich deskundiger. Gelet op het belang van projectmatig werken binnen het vak PAV is dit een positieve bevinding.

Tabel 5.92

Leerkrachten PAV 2de/3de graad met een bachelordiploma secundair onderwijs: resultaten van de meervoudige regressieanalyses op de voorbereiding in de lerarenopleiding op het vlak van didactiek PAV en op het vlak van projectmatig werken

Variabele	Didactiek PAV			Projectmatig werken		
	B	SE	β	B	SE	β
Intercept	0,10	1,28		0,24	1,18	
Diploma PAV	1,19	0,29	,34***	1,01	0,265	,32***
<i>Onderwijsnet</i>						
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)						
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,15	0,34	,03	-0,60	0,32	-,14
gemeenschapsonderwijs	0,78	0,26	,24**	0,32	0,24	,11
<i>Graad van verstedelijking</i>						
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)						

woongemeenten	0,33	0,41	,06	0,95*	0,38	,19
landelijke gemeenten	0,405	0,41	,075	0,19	0,38	,04
gemeenten concentratie economische activiteit	0,22	0,27	-,06	-0,185	0,25	-,06
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegem.	0,43	0,33	,10	0,08	0,31	,02
<i>Aanbod school</i>						
bso-tso (ref)						
aso-tso-bso	-0,40	0,28	-,12	-0,53	0,26	-,17*
<i>Onderwijservaring</i>						
11-20 jaar (ref)						
0-10 jaar	0,03	0,38	,01	0,05	0,355	,02
meer dan 20 jaar	-0,04	0,46	-,01	-0,21	0,43	-,07
<i>Ervaring PAV</i>						
5-10 jaar (ref)						
0-5 jaar	0,48	0,34	,15	0,37	0,32	,13
meer dan 10 jaar	0,16	0,26	,05	-0,27	0,24	-,10
<i>Graad</i>						
3de graad (ref)						
2de graad	-0,34	0,25	-,12	-0,23	0,23	-,085
2de en 3de graad	-0,23	0,27	-,07	-0,22	0,25	-,08
<i>Onderwijsvorm</i>						
bso (ref)						
bso-tso	-0,45	0,26	-,14	-0,05	0,24	-,015
andere combinaties	0,05	0,33	,01	-0,235	0,31	-,06
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>						
	-0,35	-0,21	-,12	-0,12	0,20	-,045
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>						
klashouden	0,00	0,24	,00	-0,085	0,22	-,03
instructie	-0,05	0,23	-,02	-0,12	0,22	-,05
betrokkenheid	0,01	0,18	,00	0,23	0,17	,12
<i>Bekwaamheid domeinen</i>						
functionele taalvaardigheid	0,02	0,13	,015	0,22	0,12	,15
functionele rekenvaardigheid	0,02	0,13	,15	-0,05	0,12	-,035
functionele IVV	0,035	0,17	,02	0,18	0,16	,10
organisatiebekwaamheid	-0,18	0,17	-,09	-0,02	0,16	-,01
tijd- en ruimtebewustzijn	0,22	0,17	,11	0,22	0,16	,12
maatschappelijk en ethisch bewustzijn	0,36	0,18	,17	0,02	0,17	,01
wetenschap en samenleving	0,11	0,13	,07	0,13	0,12	,09

Noot: didactiek PAV: $n = 176$, $R^2 = ,32$, $F(27,148) = 2,545$, $p < ,001$; projectmatig werken: $n = 176$, $R^2 = ,31$, $F(27,148) = 2,455$, $p < ,001$; * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

5.3.1.3 Bekwaamheid in PAV-domeinen (opleiding)

Wat de door leerkrachten PAV 2de/3de graad zelfgerapporteerde bekwaamheid in PAV-domeinen aanbelangt, komen uit de analyses alleen statistisch significante verbanden aan het licht met het type vooropleiding. Dit is een te verwachten resultaat.

Tabel 5.93 laat zien dat het type vooropleiding een gemiddeld zwakke samenhang vertoonde met de door de leerkrachten PAV 2de/3de graad zelfgerapporteerde bekwaamheid in het PAV-domein functionele taalvaardigheid. Leerkrachten met een bètawetenschappelijke c.q. gammawetenschappelijke opleiding¹⁴ (onderwijsvak als bachelor, studiegebied in de masterhoofdopleiding) schatten hun bekwaamheid in het domein functionele taalvaardigheid wat lager in. De geschatte negatieve verbanden zijn echter relatief zwak. Ook de leraren PAV met een polyvalente opleidingsachtergrond toonden op dit gebied een lagere inschatting. De meeste leerkrachten die tot deze categorie behoorden waren leerkrachten die een PAV-opleiding volgden.

¹⁴ Zie noot 13 onder 5.2.1.2 voor een toelichting bij de begrippen alfa-, bèta- en gammawetenschappen.

Op het vlak van de zelfgerapporteerde bekwaamheid in het PAV-domein functionele rekenvaardigheid zien we een omgekeerd beeld tegenover functionele taalvaardigheid. Leerkrachten PAV 2de/3de graad met een bètawetenschappelijke c.q. gammawetenschappelijke opleiding schatten hun bekwaamheid in het domein van functionele rekenvaardigheid juist wat hoger in. Ook deze verbanden zijn veeleer zwak te noemen.

Tabel 5.93 toont ook zwakke positieve relaties tussen de doelmatigheidsbeleving van instructie en de zelfgerapporteerde bekwaamheden in functionele taalvaardigheid en functionele rekenvaardigheid. De ervaren bekwaamheid op deze twee gebieden lijkt dus bij te dragen tot een sterker geloof in het eigen kunnen met betrekking tot instructie.

Tabel 5.93

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de bekwaamheid in het domein functionele taalvaardigheid en op de bekwaamheid in het domein functionele rekenvaardigheid

Variabele	Functionele taalvaardigheid			Functionele rekenvaardigheid		
	B	SE	β	B	SE	β
Intercept	3,09	0,62	***	0,73	0,68	
<i>Type vooropleiding</i>						
alfa (ref)						
bèta	-0,72	0,255	-,19**	0,82	0,28	,185**
gamma	-0,43	0,18	-,20**	0,56	0,20	,22**
praktijk	-0,62	0,34	-,14	0,395	0,37	,08
alfa / gamma	-0,06	0,17	-,025	0,03	0,19	,01
alfa / bèta	-0,55	0,245	-,15	0,43	0,27	,10
bèta / gamma	-0,685	0,21	-,23**	0,72	0,23	,21**
polyvalent	-0,56	0,185	-,25**	0,51	0,20	,19*
<i>Onderwijsnet</i>						
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)						
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,31	0,18	,11	-0,11	0,19	-,03
gemeenschapsonderwijs	0,09	0,13	,05	0,15	0,15	,07
<i>Graad van verstedelijking</i>						
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)						
woongemeenten	-0,11	0,20	-,035	0,19	0,22	,055
landelijke gemeenten	0,03	0,23	,01	0,42	0,25	,10
gemeenten concentratie economische activiteit	0,03	0,14	,01	0,10	0,15	,04
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	0,26	0,165	,11	0,16	0,18	,06
<i>Aanbod school</i>						
bso-tso (ref)						
aso-tso-bso	0,085	0,14	,04	-0,28	0,15	-,125
<i>Onderwijservaring</i>						
11-20 jaar (ref)						
0-10 jaar	0,235	0,19	,14	0,33	0,20	,17
meer dan 20 jaar	0,365	0,245	,17	0,24	0,27	,09
<i>Ervaring PAV</i>						
6-10 jaar (ref)						
0-5 jaar	0,17	0,17	,095	0,08	0,19	,04
11-20 jaar	0,04	0,14	,02	0,18	0,315	,08
meer dan 20 jaar	-0,10	0,29	-,03	0,48	0,315	,11
<i>Graad</i>						
3de graad (ref)						
2de graad	-0,03	0,14	-,01	0,24	0,15	,11
2de en 3de graad	0,09	0,14	,05	0,37	0,15	,17*
<i>Onderwijsvorm</i>						
bso (ref)						
bso-tso	-0,15	0,13	-,08	-0,15	0,14	-,07
andere combinaties	0,20	0,16	,09	0,09	0,175	,03
<i>Diploma</i>						
regent/bachelor so (ref)						
licentiaat/master	-0,03	0,18	-,015	-0,28	0,20	-,125
ander diploma	0,23	0,25	,08	0,07	0,27	,02

<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	0,05	0,11	,03	0,01	0,065	,01
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	0,01	0,06	,01	0,01	0,12	,00
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>						
klashouden	-0,18	0,12	-,11	0,06	0,13	,03
instructie	0,30	0,11	,18**	0,40	0,125	,20**
betrokkenheid	0,15	0,09	-,12	0,17	0,10	,11

Noot: functionele $n = 258$, $R^2 = ,19$, $F(30,227) = 1,825$, $p < ,01$; functionele rekenvaardigheid: $n = 258$, $R^2 = ,29$, $F(30,227) = 2,315$, $p < ,001$; * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Wat betreft de zelfgerapporteerde bekwaamheid in het PAV-domein tijd- en ruimtewustzijn treffen we alleen een zwakke negatieve samenhang aan met een gammawetenschappelijke vooropleiding van leerkrachten PAV 2de/3de graad (zie Tabel 5.94). Veelal betreft het disciplines als aardrijkskunde, economie, en politieke en sociale wetenschappen. Dit is moeilijk te verklaren omdat dit net een competentie is waarover in de eerste plaats aardrijkskundigen zouden moeten beschikken en die de overeenkomstige eindterm trouwens ook tot uitdrukking brengt (relevante facetten van de eigen streek, culturele verschillen, wereldproblemen). Dit was toch wel een vrij grote groep ($n = 43$) binnen de steekproef (economie ($n = 30$), politieke en sociale wetenschappen ($n = 13$)). Nadere analyses kunnen hier misschien een verklaring bieden.

Tabel 5.94

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de bekwaamheid in het domein tijd- en ruimtewustzijn

Variabele	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Intercept	2,04	0,57	***
<i>Type vooropleiding</i>			
alfa (ref)			
bèta	-0,54	0,23	-,15*
gamma	-0,43	0,165	-,21*
praktijk	-0,155	0,31	-,04
alfa / gamma	-0,155	0,31	-,04
alfa / bèta	-0,55	0,22	-,17*
bèta / gamma	-0,45	0,19	-,16*
polyvalent	-0,30	0,17	-,14
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,13	0,17	,05
gemeenschapsonderwijs	-0,01	0,12	-,00
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	-0,01	0,18	-,00
landelijke gemeenten	0,13	0,21	,04
gemeenten concentratie economische activiteit	0,14	0,13	,07
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	-0,21	0,15	-,09
<i>Aanbod school</i>			
bso -tso (ref)			
aso-tso-bso	-0,06	0,125	-,03
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	0,04	0,17	,02
meer dan 20 jaar	0,20	0,22	,10
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	-0,01	0,16	-,00
11-20 jaar	0,10	0,13	,06
meer dan 20 jaar	0,19	0,26	,06
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	-0,02	0,12	-,01
2de en 3de graad	0,15	0,13	,085

<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	0,03	0,12	,02
andere combinaties	0,20	0,15	,10
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	0,28	0,17	,16
ander diploma	0,03	0,23	,01
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	0,03	0,10	,02
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	0,08	0,05	,10
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	0,15	0,11	,10
instructie	0,22	0,105	,14*
betrokkenheid	0,10	0,08	,08

Noot: $n = 258$, $R^2 = ,21$, $F(30,227) = 2,01$, $p < ,01$, * $p < ,05$, *** $p < ,001$

Wat de bekwaamheid in het domein tijd- en ruimtebewustzijn betreft, denkt men onwillekeurig aan geschiedkundigen. Het resultaat van de meervoudige regressieanalyse bevestigt dit. Leraren PAV 2de/3de graad met een vooropleiding in geschiedenis – samen met talen het meest frequent voorkomende studiegebied/onderwijsvak in de steekproef – schatten hun bekwaamheid in dit domein hoger in dan leerkrachten met een niet-historische opleiding (zie Tabel 5.95). Het geschatte verband is matig positief.

We detecteerden ook een matige positieve samenhang tussen een geschiedkundige opleiding en bekwaamheid in maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid.

Tabel 5.95

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyses op de bekwaamheid in het domein tijd- en ruimtebewustzijn en de bekwaamheid in het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn

Variabele	Bekwaamheid tijd- en ruimtebewustzijn			Bekwaamheid maatschappelijk en ethisch bewustzijn		
	B	SE	β	B	SE	β
Intercept	1,88	0,53	**	2,77	0,45	***
Opleiding geschiedenis (bachelor/master)	0,51	0,10	,31***	0,48	0,09	,33***
<i>Onderwijsnet</i>						
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)						
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,10	0,16	,04	-0,32	0,14	-,14*
gemeenschapsonderwijs	-0,01	0,12	-,00	-0,06	0,10	-,04
<i>Graad van verstedelijking</i>						
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)						
woongemeenten	-0,00	0,18	-,00	0,18	0,15	,07
landelijke gemeenten	0,215	0,21	,06	0,17	0,17	,06
gemeenten concentratie economische activiteit	0,09	0,125	,04	0,05	0,11	,03
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegem.	-0,16	0,15	-,07	-0,22	0,125	-,17
<i>Aanbod school</i>						
bso-tso (ref)						
aso-tso-bso	-0,025	0,12	-,01	-0,03	0,10	-,02
<i>Onderwijservaring</i>						
11-20 jaar (ref)						
0-10 jaar	-0,07	0,165	-,04	-0,07	0,14	-,05
meer dan 20 jaar	0,12	0,22	,06	-0,01	0,18	-,005
<i>Ervaring PAV</i>						
6-10 jaar (ref)						
0-5 jaar	-0,00	0,15	-,00	0,07	0,13	,05
11-20 jaar	0,12	0,12	,07	-0,16	0,10	-,10
meer dan 20 jaar	0,28	0,26	,08	-0,05	0,22	-,02
<i>Graad</i>						
3de graad (ref)						

2de graad	-0,05	0,12	-,03	-0,27	0,10	-,18**
2de en 3de graad	0,08	0,12	,05	-0,245	0,10	-,16*
<i>Onderwijsvorm</i>						
bso (ref)						
bso-tso	0,01	0,11	,00	-0,13	0,10	-,08
andere combinaties	0,15	0,14	,07	-0,01	0,12	-,005
<i>Diploma</i>						
regent/bachelor so (ref)						
licentiaat/master	0,22	0,13	,12	0,21	0,11	,13*
ander diploma	0,13	0,17	,05	0,25	0,14	,10
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,02	0,10	-,01	0,07	0,08	,05
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	0,06	0,05	,07	0,00	0,04	,00
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>						
klashouden	0,14	0,10	,09	0,15	0,09	,12
instructie	0,24	0,10	,15*	0,22	0,08	,16**
betrokkenheid	0,07	0,08	,06	-0,02	0,07	-,02

Noot: bekwaamheid tijd- en ruimtebewustzijn: $n = 262$, $R^2 = ,23$, $F(24, 237) = 2,90$, $p < ,001$; bekwaamheid maatschappelijk en ethisch bewustzijn: $n = 262$, $R^2 = ,27$, $F(24, 237) = 3,69$, $p < ,001$, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

De zelfgerapporteerde bekwaamheid in functionele taalvaardigheid toonde een sterke positieve relatie met een taalopleiding bij leerkrachten PAV 2de/3de graad (zie Tabel 5.96). Dit roept geen verbazing op.

De vooropleiding in taal (bachelor en master) is een zwakke negatieve voorspeller van de zelfgerapporteerde bekwaamheid in functionele rekenvaardigheid. Leerkrachten PAV 2de/3de graad die taal/talen als onderwijsvak of studiegebied in hun opleiding hebben gevolgd zijn naar hun inschatting minder bekwaam in functionele rekenvaardigheid. Uit de tabel lezen we ook af dat leerkrachten PAV met een masterdiploma zich minder competent achtten in dit domein. Gegeven de dominantie van mens- en taalwetenschappen in de hoofdopleiding van leerkrachten PAV met een masterdiploma (cf. 5.2.1.2) hoeft dit resultaat nauwelijks te verwonderen.

Een taalopleiding hing ook negatief samen met bekwaamheid in functionele informatieverwerking en –verwerking (IVV). Functionele IVV was in de geobserveerde lessen van de casestudy een domein dat leerkrachten PAV redelijk veel aan bod lieten komen (zie 4.4.5.1). Gelet op de wetenschap dat velen onder hen een taalopleiding hebben genoten, impliceert dit dat een grote groep leerkrachten PAV in feite in hun lessen een domein behandelden waar ze zich naar eigen zeggen niet zo bekwaam in voelden. Het gevonden negatieve verband is verrassend en niet direct te verklaren. De verwachting is immers dat leerkrachten met een taalopleiding bedreven zouden zijn in onder andere het begrijpen en gebruiken van informatie uit uiteenlopend tekstmateriaal, een vaardigheid die veelvuldig in leesdidactiek wordt geoefend. Opmerkelijk is dat ook het hebben van een masterdiploma op dit gebied geen statistisch verschil laat zien. Een masterdiploma hing dan weer positief samen met bekwaamheid in functionele taalvaardigheid, maar negatief met bekwaamheid in functionele rekenvaardigheid. Het grote aandeel van diploma's behaald in een menswetenschappelijk studiegebied is de verklaring die hier het meest voor de hand ligt.

We geven ook nog aan dat de doelmatigheidsbeleving van instructie positief relateerde aan drie zelfgerapporteerde bekwaamheden in PAV-domeinen, in de eerste plaats functionele IVV en functionele rekenvaardigheid. Tevens zouden leerkrachten PAV die lesgeven in de 2de en 3de graad hun bekwaamheid in functionele rekenvaardigheid hoger inschatten dan hun peers die alleen lesgeven in de 3de graad.

Tabel 5.96

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyses op de bekwaamheid in het domein functionele taalvaardigheid, de bekwaamheid in het domein functionele rekenvaardigheid en de bekwaamheid in het domein informatieverwerking en –verwerking

Variabele	Bekwaamheid functionele taalvaardigheid			Bekwaamheid functionele rekenvaardigheid			Bekwaamheid functionele IVV		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Intercept	2,41	0,55	***	1,23	0,65		2,57	0,48	***
Opleiding taal (bachelor/master)	0,86	0,11	,50***	-0,52	0,13	-,26***	-0,32	0,10	-,22**
<i>Onderwijsnet</i>									
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)									
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,235	0,17	,08	-0,065	0,20	-,02	-0,01	0,145	-,00
gemeenschapsonderwijs	0,12	0,12	,06	0,16	0,14	,08	0,04	0,10	,02
<i>Graad van verstedelijking</i>									
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)									
woongemeenten	-0,03	0,18	-,01	0,13	0,21	,04	-0,07	0,155	-,03
landelijke gemeenten	0,095	0,21	,03	0,34	0,25	,08	-0,10	0,18	-,035
gemeenten concentratie economische activiteit	0,03	0,13	,01	0,10	0,15	,04	0,16	0,11	,09
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegem.	0,195	0,15	,08	0,25	0,18	-,19	0,13	0,18	-,09
<i>Aanbod school</i>									
bso-tso (ref)									
aso-tso-bso	0,02	0,125	,01	-0,23	0,15	-,10	-0,11	0,11	-,07
<i>Onderwijservaring</i>									
11-20 jaar (ref)									
0-10 jaar	0,13	0,17	,08	0,34	0,20	,17	0,22	0,15	,16
meer dan 20 jaar	0,17	0,22	,08	0,30	0,26	,12	-0,045	0,19	-,025
<i>Ervaring PAV</i>									
6-10 jaar (ref)									
0-5 jaar	0,12	0,16	,07	0,05	0,19	,025	0,15	0,14	,105
11-20 jaar	-0,02	0,13	-,01	0,41	0,31	,10	-0,02	0,11	-,015
meer dan 20 jaar	-0,045	0,26	-,01	0,24	0,14	,11	0,32	0,23	,11
<i>Graad</i>									
3de graad (ref)									
2de graad	0,03	0,12	,02	0,03	0,12	,02	-0,15	0,105	-,10
2de en 3de graad	0,09	0,13	,05	0,40	0,15	,19**	0,13	0,11	,08
<i>Onderwijsvorm</i>									
bso (ref)									
bso-tso	-0,13	0,12	-,07	-0,18	0,14	-,08	0,02	0,10	,01
andere combinaties	0,15	0,14	,07	0,10	0,17	,00	0,03	0,12	,01
<i>Diploma</i>									

regent/bachelor so (ref)									
licentiaat/master	0,42	0,14	,22**	-0,46	0,16	-,205**	-0,11	0,12	-,07
ander diploma	0,52	0,18	,18**	-0,10	0,21	-,03	-0,28	0,15	-,12
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	0,05	0,10	,03	0,045	0,12	,02	-0,03	0,09	-,02
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	0,05	0,05	,06	-0,02	0,07	-,015	0,01	0,05	,02
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>									
klashouden	-0,20	0,11	-,125	0,07	0,125	,04	-0,02	0,09	-,02
instructie	0,285	0,10	,17**	0,43	0,12	,22***	0,41	0,09	,29***
betrokkenheid	0,17	0,08	,13*	0,14	0,10	,10	0,00	0,07	,00

Noot: bekwaamheid functionele taalvaardigheid: $n = 262$, $R^2 = ,28$, $F(24, 237) = 3,78$, $p < ,001$; bekwaamheid functionele rekenvaardigheid: $n = 262$, $R^2 = ,26$, $F(24, 237) = 3,39$, $p < ,001$; bekwaamheid IVV: $n = 262$, $R^2 = ,20$, $F(24, 237) = 2,48$, $p < ,001$; * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

5.3.1.4 Levensecht leren (klaspraktijk)

a) Type vooropleiding

Wat betreft de realisatie van levensecht leren in de les door leerkrachten PAV 2de/3de graad lijkt het type vooropleiding een statistisch significante voorspellende variabele te zijn, zij het een veeleer zwakke (zie Tabel 5.97). Leerkrachten met een vooropleiding in de bètawetenschappen of die als bachelor een praktijkgericht onderwijsvak (bijv. voeding-verzorging, haartooi) hebben gevolgd wisten minder goed hoe zij het levensecht leren in hun lespraktijk moesten vertalen. Leerkrachten PAV die dankzij hun vooropleiding vertrouwd waren met inhouden op de gebieden van biologie, wiskunde, chemie, informatica en wetenschappen gaven dus aan meer moeite te ervaren dan leerkrachten met een alfaopleiding om de vakinhouden in functionele opdrachten in authentieke leercontexten aan te brengen. Kennelijk bereiden bètawetenschappelijke opleidingen daar niet voldoende op voor. Dat echter leerkrachten met een praktijkgerichte onderwijsopleiding dit ook ervoeren, is toch wel een enigszins verrassend resultaat. Opgeleid zijn in een praktijkgericht onderwijsvak dat gegeven wordt in een bso-specifieke richting is blijkbaar geen garantie voor een meer levensechte invulling van de leeromgeving in PAV.

Uit de resultaten van de meervoudige regressieanalyse in Tabel 5.97 komt ook naar voren dat doelmatigheidsbeleving van zowel klashouden als instructie negatief samenhangt met niet weten hoe men levensecht leren moet aanpakken. Leerkrachten PAV 2de/3de graad die zich meer bekwaam vonden in de aanpak van levensecht leren hadden dus een sterker geloof in eigen kunnen op de gebieden van klashouden en instructie. Dezelfde tendens zien we ook in Tabel 5.98 en Tabel 5.99 (cf. infra).

Tabel 5.97

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op het niet weten aan te pakken van levensecht leren binnen de lessen PAV

Variabele	B	SE	β
Intercept	5,19	0,62	***
<i>Type vooropleiding</i>			
alfa (ref)			
bèta	0,83	0,25	,21**
gamma	-0,34	0,18	-,15*
praktijk	0,905	0,34	,20**
alfa / gamma	0,21	0,17	,09
alfa / bèta	-0,53	0,24	-,145*
bèta / gamma	-0,16	0,21	-,05
polyvalent	0,245	0,18	,10
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	-0,08	0,14	-,04
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	0,05	0,185	,03
meer dan 20 jaar	-0,11	0,24	-,05
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	-0,03	0,17	-,02
11-20 jaar	-0,07	0,14	-,04
meer dan 20 jaar	-0,04	0,29	-,01
<i>Graad</i>			

3de graad (ref)			
2de graad	-0,02	0,135	-,01
2de en 3de graad	-0,015	0,14	-,01
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	-0,01	0,13	-,00
andere combinaties	0,08	0,16	,035
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	-0,105	0,18	-,05
ander diploma	-0,435	0,25	-,14
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,10	0,11	-,06
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	-0,07	0,06	-,07
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	-0,35	0,115	-,21**
instructie	-0,345	0,11	-,20**
betrokkenheid	-0,14	0,09	-,11

Noot: $n = 258$, $R^2 = ,25$, $F(30,227) = 2,59$, $p < ,001$, $*p < ,05$, $**p < ,01$, $p < ,001$

b) Bekwaamheid in PAV-domeinen

De realisatie van levensecht leren in de les door leerkrachten PAV 2de/3de graad toonde eveneens een statistisch significante relatie met de zelfgerapporteerde bekwaamheid in het PAV-domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn. Leerkrachten PAV 2de/3de graad die rapporteerden dat zij zich in dit domein bekwaamer voelden, wisten iets beter hoe zij het levensecht leren in hun lespraktijk dienden aan te pakken (zie Tabel 5.98). Secundaire analyses van de verzamelde data kunnen misschien meer licht werpen op de redenen voor dit aangetroffen (zwakke) verband.

Tabel 5.98

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op het niet weten aan te pakken van levensecht leren binnen de lessen PAV

Variabele	B	SE	β
Intercept	6,04	0,635	***
Bekwaamheid maatschappelijk en ethisch bewustzijn	-0,25	0,08	-,20**
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,03	0,18	,01
gemeenschapsonderwijs	-0,13	0,13	-,07
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	-0,06	0,19	-,02
landelijke gemeenten	0,37	0,23	,10
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,33*	0,14	-,15
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	0,03	0,16	,01
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	-0,09	0,135	-,04
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	-0,05	0,18	-,03
meer dan 20 jaar	-0,18	0,24	-,08
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	-0,04	0,17	-,02
11-20 jaar	0,06	0,12	,04
meer dan 20 jaar	-0,145	0,28	-,04
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	-0,07	0,13	-,04

2de en 3de graad	-0,12	0,14	-,06
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	0,00	0,125	,00
andere combinaties	-0,02	0,15	-,01
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	-0,03	0,14	-,02
ander diploma	0,03	0,18	,01
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,03	0,11	-,015
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	-0,08	0,06	-,08
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	-0,31	0,115	-,185**
instructie	-0,285	0,11	-,16*
betrokkenheid	-0,11	0,09	-,08

Noot: $n = 262$, $R^2 = ,22$, $F(24,237) = 2,78$, $p < ,001$, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

c) Doelmatigheidsbeleving

Uit de gevoerde regressieanalyse komt bij leerkrachten PAV 2de/3de graad een negatieve relatie naar voren tussen doelmatigheidsbeleving van klashouden en niet weten hoe men levensecht leren concreet moet aanpakken (zie Tabel 5.99). Een dergelijke negatieve zwakke relatie vonden we ook terug voor doelmatigheidsbeleving van instructie ($\beta = -,20$, $p < ,01$; tabel niet opgenomen in het rapport). Dit wijst erop dat de doelmatigheidsbeleving van leraren PAV een voorspeller kan zijn van een meer zelfverzekerde houding bij de vormgeving van levensecht leren in de klaspraktijk. Hieruit kunnen we afleiden dat leerkrachten PAV een minimum aan competentiegevoel moeten hebben op de gebieden van klasmanagement en instructie, vooraleer ze bereid zijn stappen te zetten naar de toepassing van authentiek leren en beroepsgerichte vorming. Dit kan hen meer veiligheid en zekerheid verschaffen, opdat de realisatie van levensecht leren effectief zal slagen.

Tabel 5.99

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op het niet weten aan te pakken van levensecht leren binnen de lessen PAV

Variabele	B	SE	β
Intercept	5,63	0,66	***
Doelmatigheidsbeleving klashouden	-0,37	0,11	-,22**
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,06	0,19	,02
gemeenschapsonderwijs	-0,12	0,13	-,06
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	-0,09	0,20	-,03
landelijke gemeenten	0,35	0,23	,10
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,32	0,14	-,145
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	-0,01	0,17	-,00
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	-0,11	0,14	-,06
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	0,01	0,14	,00
meer dan 20 jaar	-0,225	0,24	-,10
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,02	0,17	,01
11-20 jaar	-0,03	0,14	-,02

meer dan 20 jaar	-0,095	0,29	-,025
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	-0,11	0,135	-,06
2de en 3de graad	-0,12	0,14	-,06
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	-0,00	0,13	-,00
andere combinaties	0,07	0,16	,03
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	-0,06	0,145	-,03
ander diploma	0,04	0,19	,01
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,04	0,11	-,02
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	-0,10	0,06	-,11
<i>Bekwaamheid domeinen</i>			
functionele taalvaardigheid	-0,04	0,06	-,04
functionele rekenvaardigheid	0,01	0,06	,01
functionele IVV	-0,02	0,09	-,02
organisatiebekwaamheid	-0,16	0,09	-,13
tijd- en ruimtebewustzijn	-0,02	0,08	-,02
maatschappelijk en ethisch bewustzijn	-0,23	0,095	-,18*
wetenschap en samenleving	0,03	0,07	,035

Noot: $n = 262$, $R^2 = ,21$, $F(28,233) = 2,20$, $p < ,01$, * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

5.3.1.5 Evaluatie (klaspraktijk)

Op het vlak van de evaluatiepraktijk van leerkrachten PAV 2de/3de graad leverden de multivariate analyses alleen voorspellende variabelen op die te maken hebben met de zelfgerapporteerde bekwaamheid in PAV-domeinen. De bekwaamheid in het domein organisatiebekwaamheid toonde een zwakke positieve relatie met het meer inzetten op het betrekken van leerlingen bij de evaluatie van het proces, bijvoorbeeld door leerlingen te stimuleren om te reflecteren op hun leerproces (zie Tabel 5.100). Een blik op de eindtermen aangaande organisatiebekwaamheid (leerlingen kunnen zelfstandig opdrachten plannen, organiseren, uitvoeren, evalueren en indien nodig bijsturen; leerlingen kunnen bij groepsopdrachten: overleggen en actief deelnemen, in teamverband instructies uitvoeren, reflecteren en bijsturen) duidt meteen het verband. Leerkrachten die zich hier bekwaam in voelen zullen ook beter in staat zijn om vaardigheden in evaluatie en reflectie bij te brengen aan hun leerlingen.

Tabel 5.100

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op leerlingenbetrokkenheid bij het evaluatieproces

Variabele	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Intercept	1,62	0,52	**
Bekwaamheid organisatiebekwaamheid	0,22	0,07	,21**
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	-0,05	0,15	-,02
gemeenschapsonderwijs	0,26	0,11	,16*
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	0,15	0,165	,055
landelijke gemeenten	-0,03	0,20	-,01
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,04	0,12	-,01
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	-0,014	0,14	-,01
<i>Aanbod school</i>			

bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	-0,04	0,115	-,01
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	0,27	0,16	,18
meer dan 20 jaar	0,37	0,20	,19
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,25	0,15	,16
11-20 jaar	0,11	0,12	,07
meer dan 20 jaar	0,39	0,24	,12
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	0,05	0,11	,03
2de en 3de graad	0,035	0,12	,02
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	0,01	0,11	,02
andere combinaties	-0,045	0,13	-,02
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	-0,20	0,12	-,115
ander diploma	0,31	0,16	,12*
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,07	0,09	-,05
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	0,13	0,05	,17**
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	-0,21	0,10	-,145*
instructie	0,22	0,10	,15*
betrokkenheid	0,16	0,08	,14*

Noot: $n = 262$, $R^2 = ,22$, $F(24,237) = 2,73$, $p < ,001$, $*p < ,05$, $**p < ,01$

Een soortgelijk resultaat als bij organisatiebekwaamheid (zie hierboven) komt ook aan het licht in de analyse van het verband tussen het betrekken van leerlingen bij de evaluatie van het proces en de zelfgerapporteerde bekwaamheid van leraren PAV 2de/3de graad in het domein tijd- en ruimtebewustzijn (zie Tabel 5.101). Aangezien het vooral leraren met een geschiedkundige vooropleiding waren die zich meer capabel voelden in dit domein (zie 5.3.1.3), is het aannemelijk dat deze leraren meer aandacht hadden voor het aanmoedigen van reflectie op het leerproces bij de leerlingen.

Tabel 5.101

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op leerlingenbetrokkenheid bij het evaluatieproces

Variabele	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Intercept	1,55	0,52	**
Bekwaamheid tijd- en ruimtebewustzijn	0,23	0,06	,215**
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	-0,05	0,15	-,02
gemeenschapsonderwijs	0,26	0,11	,16*
<i>Graad van verstedelijking</i>			
Centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	0,15	0,165	,055
landelijke gemeenten	-0,03	0,20	-,01
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,04	0,12	-,01
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	-0,014	0,14	-,01
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (re)			
aso-tso-bso	-0,04	0,115	-,01
<i>Onderwijservaring</i>			

11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	0,27	0,16	,18
meer dan 20 jaar	0,37	0,20	,19
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,25	0,15	,16
11-20 jaar	0,11	0,12	,07
meer dan 20 jaar	0,39	0,24	,12
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	0,05	0,11	,03
2de en 3de graad	0,035	0,12	,02
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	0,01	0,11	,02
andere combinaties	-0,045	0,13	-,02
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	-0,20	0,12	-,115
ander diploma	0,31	0,16	,12*
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,07	0,09	-,05
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	0,13	0,05	,17**
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	-0,21	0,10	-,145*
instructie	0,22	0,10	,15*
betrokkenheid	0,16	0,08	,14*

Noot: $n = 262$, $R^2 = ,22$, $F(24,237) = 2,79$, $p < ,001$, $*p < ,05$, $**p < ,01$

5.3.1.6 Bepaling van lesinhouden door de vakgroep PAV (klaspraktijk)

In Tabel 102 vinden we een aantal verbanden terug met de variabele bepaling van lesinhouden door de vakgroep PAV (waar de leerkracht ook input levert). Om te beginnen zien we dat de doelmatigheidsbeleving van instructie bij leerkrachten PAV 2de/3de graad de bepaling van lesinhouden door de vakgroep voorspelde. Dit geldt zowel voor een lagere als een hogere doelmatigheidsbeleving. Dit wijst erop dat leerkrachten PAV die minder vertrouwen hadden in hun kunnen op het vlak van instructie meer op de vakgroep rekenden om hun lesinhouden te selecteren; leerkrachten die op dit gebied meer vertrouwen toonden, werkten ook meer in de lijn van de vakgroep, maar leverden er tegelijk meer input wellicht. Verder blijkt dat leerkrachten met een sterkere doelmatigheidsbeleving van betrokkenheid de lesinhouden voornamelijk lieten bepalen door de vakgroep PAV. Mogelijk droeg de inhoudelijke werking van de vakgroep PAV (beslissingen rond thema's, bespreking van de beginsituatie van leerlingen, inhoudelijk overleg) ertoe bij dat leerkrachten het gevoel hadden dat ze hun leerlingen sterker konden motiveren. Voorts merken we dat leerkrachten in het bezit van een ander diploma dan bachelor of master meer een beroep deden op de vakgroep voor de bepaling van hun lesinhouden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij zich minder bekwaam voelden om PAV inhoudelijk vorm te geven en daarom sterker op de vakgroep terugvielen. Opmerkelijk is ten slotte dat leerkrachten PAV die minder tevreden waren over hun lerarenopleiding hun lesinhouden minder lieten bepalen door de vakgroep. Mogelijkerwijs betreft het leerkrachten die hun tekortschietende vooropleiding op eigen kracht hebben goedge maakt en het gewend waren hun gang te gaan, zonder ondersteuning van de vakgroep.

Tabel 5.102

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de binaire logistische regressieanalyse op bepaling van lesinhouden door de vakgroep PAV

Variabele	B	SE	Wald	95% CI for Odds Ratio		
				Lower	OR	Upper
Intercept	-0,20	0,67	0,09		0,82	
<i>Doelmatigheidsbeleving klashouden</i>						
middelmatig (ref)						
laag	-0,04	0,48	0,01	0,37	0,96	2,475
hoog	-0,555	0,435	1,63	0,245	0,57	1,35
<i>Doelmatigheidsbeleving instructie</i>						
middelmatig (ref)						
laag	1,03*	0,49	4,43	1,07	2,81	7,36
hoog	0,94*	0,44	4,49	1,07	2,56	6,12
<i>Doelmatigheidsbeleving betrokkenheid</i>						
middelmatig (ref)						
laag	0,16	0,40	0,17	0,54	1,18	2,56
hoog	1,32**	0,40	11,02	1,72	3,745	8,165
<i>Onderwijsnet</i>						
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)						
officieel gesubsidieerd onderwijs	-0,59	0,50	1,39	0,21	0,56	1,48
gemeenschapsonderwijs	-0,97*	0,38	6,41	0,18	0,38	0,80
<i>Graad van verstedelijking</i>						
centrumgemeenten / semistedelijke gemeenten / toeristische gemeenten (ref)						
woongemeenten / landelijke gemeenten	-0,88	0,46	3,65	0,17	0,42	1,02
gemeenten concentratie econ. activiteit	0,05	0,37	0,02	0,50	1,05	2,18
<i>Aanbod school</i>						
bso-tso (ref)						
aso-tso-bso	-0,67	0,39	3,03	0,24	0,51	1,09
<i>Onderwijservaring</i>						
11-20 jaar (ref)						
0-10 jaar	-0,11	0,51	0,04	0,33	0,90	2,46
meer dan 20 jaar	-0,05	0,65	0,01	0,27	0,95	3,39
<i>Ervaring PAV</i>						
0-5 jaar	0,95	0,50	3,625	0,97	2,59	6,88
meer dan 10 jaar	0,22	0,38	0,33	0,59	1,25	2,63
<i>Graad</i>						
3de graad (ref)						
2de graad	0,70	0,37	3,54	0,07	2,01	4,17
2de en 3de graad	0,165	0,38	0,19	0,56	1,18	2,49
<i>Onderwijsvorm</i>						
bso (ref)						
bso-tso	-0,26	0,35	0,56	0,385	0,77	1,53
andere combinaties	-0,42	0,44	0,90	0,28	0,66	1,56
<i>Diploma</i>						
regent/bachelor so (ref)						
licentiaat/master	0,19	0,39	0,24	0,56	1,21	2,61
ander diploma	1,60**	0,54	8,685	1,71	4,96	14,40
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	0,43	0,32	1,79	0,82	1,53	2,87
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>						
laag	-0,98**	0,34	8,45	0,19	0,37	0,73
hoog	-0,56	0,40	1,96	0,26	0,57	1,25

Noot: $n = 263$, $R^2 = ,17$ (Hosmer & Lemeshow); ,21 (Cox & Snell); ,28 (Nagelkerke); model $\chi^2(24) = 62,76$; $p < ,001$, * $p < ,05$, ** $p < ,01$

5.3.1.7 Wenselijkheid van een homogene of heterogene klas (qua studierichting) (klaspraktijk)

Uit de resultaten van de binaire logistische regressieanalyse die zijn weergegeven in Tabel 5.103 is af te lezen dat leerkrachten PAV 2de/3de graad die lesgeven in klassen met verschillende studierichtingen de indeling van klasgroepen per studierichting, zodat er slechts één studierichting

vertegenwoordigd is binnen één klas, zeer wenselijk vonden. Het gevonden verschil was behoorlijk sterk. Dit behoeft weinig commentaar. Uit de casestudy bleek al dat leerkrachten PAV die lesgeven in qua studierichting heterogene klassen het als een lastige opgave zagen om aan de zeer uiteenlopende voorkennis en behoeften van leerlingen te voldoen en daarin te differentiëren (zie ook 4.4.5.3). Deze bevinding wordt hier bevestigd. Kennelijk was deze opgave zo zwaar dat vele leerkrachten geen andere uitweg zagen dan het homogener maken van de klas, dus de voorkeur gaven aan één studierichting per klas.

Op te merken in dezelfde tabel (5.103) is ook dat leerkrachten PAV die alleen lesgeven in de 2de graad het homogener maken van een klas met verschillende studierichtingen juist minder wenselijk achtten, hoewel het verband niet zo sterk was als het voorgaande. Dit impliceert dat PAV geven in de 2de graad de wens van leerkrachten PAV om klassen met verschillende studierichtingen uniformer te maken enigszins compenseert. Blijkbaar was het verlangen naar homogenere klassen sterker aanwezig bij leerkrachten PAV in de 3de graad.

Ten slotte stellen we ook twee verbanden vast tussen wenselijkheid van een homogene klas en doelmatigheidsbeleving. Leerkrachten PAV 2de/3de graad met een lagere doelmatigheidsbeleving van hun klashouden vonden klassen met één studierichting minder wenselijk. Dit is een onverwacht resultaat, waar we niet direct een verklaring voor hebben. Daarentegen gaven leerkrachten met een hogere doelmatigheidsbeleving op het vlak van betrokkenheid meer de voorkeur aan klasgroepen waarin slechts één studierichting vertegenwoordigd is. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerkrachten PAV die inzetten op betrokkenheid verwachtten dat ze hun leerlingen nog beter zouden kunnen motiveren als ze dezelfde studierichting volgen.

Tabel 5.103

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de binaire logistische regressieanalyse op de wenselijkheid van een homogene klas (= één studierichting)

Variabele	B	SE	Wald	95% CI for Odds Ratio		
				Lower	OR	Upper
Intercept	-4,06**	1,26	10,45		0,02	
Klas met verschillende studierichtingen	4,41***	0,84	27,27	15,70	82,09	429,30
<i>Onderwijsnet</i>						
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)						
officieel gesubsidieerd onderwijs	-0,41	0,73	0,31	0,16	0,66	2,78
gemeenschapsonderwijs	-0,475	0,48	0,98	0,24	0,62	1,595
<i>Graad van verstedelijking</i>						
centrumgemeenten / semistedelijke gemeenten / toeristische gem. (ref)						
woongemeenten / landelijke gemeenten	-0,25	0,55	0,20	0,27	0,78	2,30
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,68	0,55	1,53	0,17	0,51	1,49
<i>Aanbod school</i>						
bso-tso (ref)						
aso-bso-tso	0,64	0,59	1,18	0,60	1,90	6,00
<i>Onderwijservaring</i>						
11-20 jaar (ref)						
0-10 jaar	-0,08	0,82	0,01	0,22	1,08	5,38
meer dan 20 jaar	-0,35	0,98	0,13	0,10	0,70	4,78
<i>Ervaring PAV</i>						
6-10 jaar (ref)						
0-5 jaar	-0,57	0,73	0,61	0,13	0,56	2,37
meer dan 10 jaar	0,07	0,53	0,02	0,41	1,07	2,80
<i>Graad</i>						

3de graad (ref)						
2de graad	-1,32*	0,59	5,05	0,08	0,27	0,845
2de en 3de graad	-0,07	0,53	0,02	0,33	0,94	2,655
<i>Onderwijsvorm</i>						
bso (ref)						
bso-tso	0,42	0,49	0,75	0,59	1,52	3,945
andere combinaties	-0,415	0,61	0,465	0,20	0,66	2,18
<i>Diploma</i>						
regent/bachelor so (ref)						
licentiaat/master	0,01	0,56	0,00	0,335	1,01	3,04
ander diploma	0,62	0,69	0,81	0,48	1,865	7,24
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>						
middelmatig (ref)						
laag	-0,26	0,465	0,31	0,31	0,77	1,92
hoog	0,10	0,56	0,03	0,37	1,105	3,30
<i>Doelmatigheidsbeleving klashouden</i>						
middelmatig (ref)						
laag	-1,74*	0,77	5,07	0,04	0,18	0,80
hoog	-1,03	0,58	3,245	0,12	0,36	1,095
<i>Doelmatigheidsbeleving instructie</i>						
middelmatig (ref)						
laag	0,81	0,72	1,265	0,55	2,24	9,13
hoog	-0,46	0,55	0,695	0,22	0,63	1,85
<i>Doelmatigheidsbeleving betrokkenheid</i>						
middelmatig (ref)						
laag	0,08	0,54	0,02	0,38	1,085	3,13
hoog	1,33*	0,55	5,965	1,30	3,79	11,04

Noot: $n = 263$, $R^2 = ,35$ (Hosmer & Lemeshow); $,30$ (Cox & Snell); $,47$ (Nagelkerke), model $\chi^2(24) = 93,30$, $p < ,001$, $*p < ,05$, $**p < ,01$, $***p < ,001$

5.3.1.8 Overtuigingen over de organisatie van PAV

De overtuiging over de organisatie van PAV werd gemeten door middel van de samengestelde variabele 'organisatie PAV'. Deze variabele heeft betrekking op de veronderstelde baten van de geïntegreerde organisatie van PAV. Aspecten die hierin zijn vervat zijn: het sterker motiveren van leerlingen voor algemene vakken, leerlingen de inhouden als één geheel laten verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren, het minder diepgaande behandelen van de domeinen (gespiegeld item), het opsplitsen van het vak PAV om niet-Nederlandstalige leerlingen meer te laten oefenen op lees- en schrijfvaardigheden (gespiegeld) en de moeilijkheid om de verschillende domeinen in één vak aan bod te laten komen (gespiegeld).

Wat betreft de overtuigingen over de (geïntegreerde) organisatie van PAV komen uit de analyses significante relaties naar voren met het diploma PAV, de onderwijsvorm en de vakgroep PAV.

a) Diploma PAV

Eerst en vooral wijzen we op een zwakke positieve relatie tussen het diploma PAV en de overtuiging van leerkrachten PAV 2de/3de graad dat het geïntegreerd aanbieden van PAV bijdraagt tot een sterkere motivering van de leerlingen voor algemene vorming (zie Tabel 5.104). Dat is een bijkans vanzelfsprekende uitkomst: leraren PAV die de specifieke opleiding PAV hebben gevolgd waren meer overtuigd van de voordelen die het geïntegreerd aanbieden van algemene vakken biedt aan de leerlingen. Tevens blijkt uit Tabel 5.104 een negatieve relatie met de onderwijsvorm waarin de leraar PAV het vak gaf. We bespreken dit nader in het volgende punt. Verder springt in het oog dat leraren PAV met minder dan 11 jaar ervaring in het lesgeven sterker overtuigd waren van de motiverende

uitwerking van de geïntegreerde organisatie van PAV dan hun collega's met meer onderwijservaring. Wat betreft aantal jaar ervaring in PAV is niet zo'n duidelijk tendens waar te nemen. Het zijn vooral de in het vak zeer ervaren leerkrachten (meer dan 20 jaar), en in mindere mate de beginnende leerkrachten (minder dan 6 jaar), die in sterkere mate instemden met de gegeven stelling. Opvallend is het zwakke negatieve verband tussen bekwaamheid in functionele rekenvaardigheid en de overtuiging over het motiverende effect van geïntegreerd lesgeven in PAV. Wellicht waren leerkrachten PAV met een bètawetenschappelijk gerichte vooropleiding daar niet zo van overtuigd.

Tabel 5.104

Leerkrachten PAV 2de/3de graad met een bachelordiploma secundair onderwijs: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de overtuiging dat het beter is PAV aan te bieden, omdat de leerlingen hierdoor sterker worden gemotiveerd voor algemene vakken

Variabele	B	SE	β
Intercept	1,73	0,94	
Diploma PAV	0,59	0,21	,23**
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	-0,24	0,25	-,07*
gemeenschapsonderwijs	-0,49	0,19	-,21*
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	0,33	0,28	,08
landelijke gemeenten	0,31	0,30	,08
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,01	0,19	-,00
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	-0,16	0,245	-,05
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	0,14	0,20	,06
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	0,76	0,28	,36**
meer dan 20 jaar	-0,05	0,35	-,02
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,51	0,25	,22*
11-20 jaar	0,27	0,20	,12
meer dan 20 jaar	1,11	0,36	,285**
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	0,06	0,18	,03
2de en 3de graad	0,22	0,20	,10
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	-0,56	0,19	-,24**
andere combinaties	-0,35	0,24	-,11
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	0,12	0,155	,06
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	0,06	0,09	,05
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	-0,15	0,18	-,08
instructie	0,22	0,17	,11
betrokkenheid	0,04	0,09	,03
<i>Bekwaamheid domeinen PAV</i>			
functionele taalvaardigheid	0,04	0,09	,03
functionele rekenvaardigheid	-0,255	0,09	-,23**
functionele IVV	0,08	0,12	,05
organisatiebekwaamheid	0,05	0,125	,15
tijd- en ruimtebewustzijn	0,21	0,13	,15
maatschappelijk en ethisch bewustzijn	0,025	0,13	,02

wetenschap en samenleving	0,01	0,09	,01
---------------------------	------	------	-----

Noot: $n = 174$, $R^2 = ,34$, $F(29,144) = 2,59$, $p < ,001$, $*p < ,05$, $**p < ,01$

b) Onderwijsvorm

Zoals hierboven al aangegeven was er een negatieve samenhang tussen onderwijsvorm en de overtuiging van de motiverende uitwerking op de leerlingen van het geïntegreerd aanbieden van PAV in het bso. In Tabel 5.105 vinden we deze samenhang terug, maar dan met de overtuiging dat het geïntegreerd aanbieden van PAV als voordeel heeft dat de leerlingen de inhoud als één geheel verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren. De samenhang is wel redelijk zwak. In dit geval betekent dit meer bepaald dat leraren PAV die naast een lesopdracht PAV in het bso ook lesgeven in een andere of meerdere onderwijsvormen (aso, tso, kso) minder geloof hechtten aan de genoemde assumptie. Zoals we hierboven al zagen, hadden leerkrachten in dit geval ook een toekomstperspectief dat verschilde van de meerderheid van de leerkrachten PAV, die het vak PAV zeker nog wilden blijven geven voor de rest van hun onderwijsloopbaan (zie 5.3.1.1). Mogelijk was het minder overtuigd zijn van de baten van geïntegreerd vakkenonderwijs ook een beweegreden om de voorkeur te geven aan het opnemen van meer uren in een ander vak dan PAV, of zelfs om het bso te verlaten.

In de tabel is ook nog een zwak positief verband te zien tussen de genoemde overtuiging en het hebben van meer ervaring (meer dan 20 jaar) in het vak PAV (zie ook Tabel 5.106).

Tabel 5.105

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de overtuiging dat het beter is PAV geïntegreerd aan te beïden, zodat de leerlingen de inhoud als één geheel verwerken

Variabele	B	SE	β
Intercept	1,85	0,81	*
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	-0,455	0,15	-,20**
andere combinaties	-0,245	0,19	-,09
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,14	0,22	,04
gemeenschapsonderwijs	-0,15	0,16	-,07
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	0,11	0,235	,03
landelijke gemeenten	0,16	0,28	,04
gemeenten concentratie economische activiteit	0,28	0,17	,11
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	0,07	0,20	,02
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	0,08	0,16	,03
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	0,32	0,22	,15
meer dan 20 jaar	-0,31	0,29	-,12
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,14	0,21	,07
11-20 jaar	0,08	0,17	,04
meer dan 20 jaar	0,48	0,35	,22**
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			

2de graad	-0,07	0,16	-,03
2de en 3de graad	0,17	0,17	,08
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	-0,12	0,17	-,09
ander diploma	-0,20	0,23	-,055
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,00	0,13	-,00
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	0,045	0,07	,05
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	-0,13	0,14	-,07
instructie	0,09	0,14	,04
betrokkenheid	0,16	0,11	,11
<i>Bekwaamheid domeinen PAV</i>			
functionele taalvaardigheid	0,13	0,08	,11
functionele rekenvaardigheid	-0,05	0,08	-,05
functionele IVV	0,12	0,10	,08
organisatiebekwaamheid	0,03	0,105	,02
tijd- en ruimtebewustzijn	0,05	0,10	,04
maatschappelijk en ethisch bewustzijn	0,02	0,12	,02
wetenschap en samenleving	0,03	0,08	,025

Noot: $n = 259$, $R^2 = ,18$, $F(30,228) = 1,67$, $p < ,05$, $*p < ,05$, $**p < ,01$

c) Vakgroep PAV

Ten slotte was er ook een zwakke positieve relatie te bespeuren tussen de overtuiging over de geïntegreerde organisatie van PAV (de samengestelde variabele in dit geval) en de beoordeling van het functioneren van de vakgroep PAV, eveneens een samengestelde variabele (zie Tabel 5.106). Hoewel het maar een zwakke relatie was, wijst dit er niettemin op dat een goed functionerende vakgroep PAV enigszins samenging met een positieve opvatting over de geïntegreerde organisatie van PAV bij de leerkrachten PAV 2de/3de graad. Het tegendeel zou natuurlijk vreemd zijn. De suggestie is dat de kwaliteit van de vakgroepwerking PAV een gunstige rol kan spelen in de visieontwikkeling over het vak van leerkrachten PAV.

Uit dezelfde tabel blijkt nog dat leraren PAV die ook lesgeven in het tso wat minder positief waren over de geïntegreerde aanpak van PAV. Het feit dat zij ook lesgeven in het tso en er een apart vak of aparte vakken doceerden, kan hun overtuiging in negatieve zin hebben beïnvloed.

Tabel 5.106

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de overtuiging over de geïntegreerde organisatie van PAV

Variabele	B	SE	β
Intercept	1,46	0,64	*
Vakgroep functioneren	0,13	0,06	,18*
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	-0,14	0,19	-,06
gemeenschapsonderwijs	-0,01	0,13	-,01
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	0,17	0,18	,07
landelijke gemeenten	0,15	0,22	,05
gemeenten concentratie economische activiteit	0,08	0,14	,05
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	-0,05	0,14	-,03
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	0,00	0,13	,00

<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	0,23	0,17	,17
meer dan 20 jaar	-0,27	0,22	-,155
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,08	0,165	,06
11-20 jaar	-0,04	0,135	-,03
meer dan 20 jaar	0,58	0,265	,20*
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	0,12	0,13	,08
2de en 3de graad	0,08	0,14	,05
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	-0,31	0,12	-,205*
andere combinaties	-0,17	0,14	-,10
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	-0,07	0,14	-,05
ander diploma	0,19	0,20	,07
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,00	0,11	-,00
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	0,06	0,06	,08
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	-0,22	0,11	-,17
instructie	0,14	0,11	,10
betrokkenheid	0,07	0,09	,07
<i>Bekwaamheid domeinen PAV</i>			
functionele taalvaardigheid	0,08	0,06	,10
functionele rekenvaardigheid	0,01	0,06	,01
functionele IVV	0,02	0,08	,04
organisatiebekwaamheid	0,09	0,08	,09
tijd- en ruimtebewustzijn	0,075	0,07	,09
maatschappelijk en ethisch bewustzijn	-0,04	0,10	-,04
wetenschap en samenleving	-0,06	0,07	-,08

Noot: $n = 186$, $R^2 = ,265$, $F(31,154) = 1,79$, $p < ,05$, * $p < ,05$

5.3.2 Schoolfactoren

Met betrekking tot de schoolfactoren komt uit de multivariate analyses een aantal voorspellende variabelen naar voren die significant relateerden met de volgende drie factoren: de vakgroep PAV (5.3.2.1), collegiale samenwerking (5.3.2.2), collegiale waardering (5.3.2.3) en de overtuiging van schoolleiders over de eindtermen (5.3.2.4).

5.3.2.1 Vakgroep PAV

De principale componentenanalyse (PCA) van de vragen met betrekking tot de vakgroep PAV in de survey resulteerde in twee afzonderlijke samengestelde variabelen die we het functioneren van de vakgroep en de inhoudelijke werking van de vakgroep hebben genoemd (cf. 5.1.6.1). Hoe hoger de score, hoe beter de werking. De beoordeling van het functioneren van de vakgroep slaat op de aspecten informele samenwerkingen tussen leerkrachten, het goed lopen van de vakgroepwerking, het zich gesteund voelen, het terecht kunnen met alle vragen bij de vakgroep en het nuttig vinden van de vakgroep. De beoordeling van de inhoudelijke werking van de vakgroep heeft betrekking op de aspecten werken aan diepgaande veranderingen of grotere projecten, beslissen rond welke thema's er wordt gewerkt, ruimte om de beginsituatie van de leerlingen te bespreken om daarop de

lessen te kunnen afstemmen, inhoudelijk overleg zodat geen enkel thema meerdere keren aan bod komt, het regelmatig aftoetsen van de vakgroepwerking bij de pedagogisch begeleider.

Uit de multivariate analyses komen voor elk van de twee samengestelde variabelen twee voorspellers aan het licht, te weten: het diploma en ervaring in het geven van PAV. In Tabel 5.107 is een negatief verband waar te nemen tussen het hebben van een masterdiploma en de beoordeling van het functioneren van de vakgroep PAV. Om de een of andere reden waren leerkrachten PAV 2de/3de graad met een masterdiploma iets minder tevreden over het functioneren van de vakgroepwerking dan hun collega's met een bachelordiploma of een ander diploma. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat ze vonden dat er in de vakgroep te weinig inhoudelijk werk werd geleverd. We komen hierop terug in de volgende analyse.

Uit Tabel 5.107 blijkt ook dat het aantal jaar ervaring in het lesgeven in PAV een samenhang vertoonde met de beoordeling van het functioneren van de vakgroep. Onervaren leerkrachten PAV 2de/3de graad op dit gebied (minder dan 6 jaar) waren een stuk positiever over het functioneren van de vakgroep dan leerkrachten met 6 tot 10 jaar ervaring in het vak (de referentiegroep). Meer ervaren leerkrachten die PAV al meer dan 20 jaar gaven waren eveneens positiever (zie ook 5.3.1.8). De redenen waren voor de beide categorieën – relatief onervaren en zeer ervaren – allicht verschillend. De minder ervaren leerkrachten PAV waardeerden de steun die zij kregen van de vakgroep, terwijl de meer ervaren leerkrachten meer het gevoel hadden dat zij hun minder ervaren collega's met raad en daad konden bijstaan. Hoewel we hierover geen data hebben, lijkt dit een plausibele verklaring te zijn voor het vastgestelde resultaat. Het verband dat we vaststellen tussen ervaring in het geven van PAV en de beoordeling van het functioneren van de vakgroep PAV gaat eveneens op voor de inhoudelijke werking van de vakgroep. Hier vinden we nagenoeg dezelfde tendens in de resultaten terug (zie Tabel 5.107).

Leerkrachten PAV 2de/3de graad met een masterdiploma waren niet alleen minder tevreden over het functioneren van de vakgroep PAV, maar oordeelden ook dat er in de vakgroep te weinig inhoudelijk werd gewerkt. Dat leerkrachten PAV met een masterdiploma de inhoudelijke vakgroepwerking als minder goed ervoeren, kan verklaren waarom zij het functioneren van de vakgroep ook minder positief beoordeelden. Als de vakgroepwerking inhoudelijk minder goed loopt, is het niet onlogisch dat leerkrachten het functioneren van de vakgroep als zodanig in twijfel trekken. Wellicht hangt dit mee af van de verwachtingen die een leerkracht heeft van een vakgroep. Leerkrachten die voornamelijk een beroep doen op de vakgroep voor praktische zaken zijn immers minder met inhoudelijke zaken bezig.

Tabel 5.107

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyses op het functioneren van de vakgroep PAV en de inhoudelijke werking van de vakgroep PAV

Variabele	Functioneren vakgroep PAV			Inhoudelijke werking vakgroep PAV		
	B	SE	β	B	SE	β
Intercept	0,63	0,865		1,43	0,73	
<i>Diploma</i>						
regent/bachelor so (ref)						
licentiaat/master	-0,43	0,19	-,21*	-0,43	0,16	-,25**
ander diploma	0,01	0,275	,00	-0,075	0,23	-,02
<i>Onderwijsnet</i>						
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)						
officieel gesubsidieerd onderwijs	-0,11	0,25	-,03	-0,49	0,215	-,17*
gemeenschapsonderwijs	0,00	0,18	,00	-0,34	0,15	-,19*

<i>Graad van verstedelijking</i>						
Centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)						
woongemeenten	0,345	0,24	,11	0,31	0,20	,12
landelijke gemeenten	0,01	0,30	,02	0,30	0,25	,09
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,055	0,18	-,02	0,05	0,155	,03
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegem.	0,23	0,20	,09	0,165	0,08	,08
<i>Aanbod school</i>						
bso-tso (ref)						
aso-tso-bso	-0,05	0,18	-,02	0,065	0,15	,04
<i>Onderwijservaring</i>						
10-11 jaar (ref)						
0-10 jaar	0,22	0,23	,12	0,16	0,19	,10
meer dan 20 jaar	0,18	0,30	,075	-0,135	0,26	-,07
<i>Ervaring PAV</i>						
6-10 jaar (ref)						
0-5 jaar	0,58	0,22	,29*	0,44	0,18	,28*
11-20 jaar	0,185	0,18	,09	0,225	0,15	,13
meer dan 20 jaar	0,75	0,35	,20*	0,705	0,30	,22*
<i>Graad</i>						
3de graad (ref)						
2de graad	0,15	0,17	,08	-0,03	0,14	-,02
2de en 3de graad	0,09	0,185	,04	-0,025	0,116	-,01
<i>Onderwijsvorm</i>						
bso (ref)						
bso-tso	0,27	0,16	,13	-0,08	0,14	-,05
andere combinaties	0,19	0,19	,08	-0,13	0,16	-,07
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>						
	-0,17	0,15	-,10	-0,06	0,12	-,04
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>						
	0,20	0,075	,21**	0,13	0,06	,16*
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>						
klashouden	0,18	0,15	,11	0,13	0,125	,09
instructie	0,24	0,15	,13	0,17	0,13	,11
betrokkenheid	0,02	0,12	,03	-0,04	0,10	-,03
<i>Bekwaamheid domeinen PAV</i>						
functionele taalvaardigheid	0,02	0,08	,02	0,08	0,07	,09
functionele rekenvaardigheid	0,045	0,08	,05	-0,08	0,07	-,10
functionele IVV	-0,03	0,11	-,02	-0,06	0,09	-,05
organisatiebekwaamheid	-0,08	0,11	-,06	-0,06	0,09	-,06
tijd- en ruimtebewustzijn	0,12	0,10	,11	0,15	0,08	,16
maatschappelijk en ethisch bewustzijn	0,085	0,13	,06	-0,02	0,11	-,02
wetenschap en samenleving	-0,03	0,09	-,03	0,08	0,08	,10

Noot: functioneren van de vakgroep PAV $n = 187$, $R^2 = ,26$, $F(30,156) = 1,87$, $p < ,01$; inhoudelijke werking van de vakgroep PAV: $n = 187$, $R^2 = ,265$, $F(30,156) = 1,88$, $p < ,01$; * $p < ,05$, ** $p < ,01$

5.3.2.2 Collegiale samenwerking

De belangrijkste voorspeller die uit de analyses naar voren komt voor de samenwerking in de school tussen leerkrachten PAV 2de/3de graad en leerkrachten van praktijkvakken is de beoordeling van het functioneren van de vakgroep PAV (zie Tabel 5.108) en meer nog zijn inhoudelijke werking (zie Tabel 5.109). De positieve samenhang was veeleer zwak voor het functioneren van de vakgroep, maar sterker wat betreft zijn inhoudelijke werking. Een verklaring hiervoor is dat een deugdelijk functionerende en vooral op inhoudelijk vlak goed draaiende vakgroep een brugfunctie vervulde voor PAV-leerkrachten en praktijkleerkrachten, en aldus hun samenwerking bevorderde.

Daarnaast blijkt dat tevredenheid over de lerarenopleiding een nogal zwakke voorspeller was van dergelijke samenwerking (zie Tabel 5.108 en Tabel 5.109). Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerkrachten PAV die zich in hun lerarenopleiding beter voorbereid voelden op vakoverschrijdend/geïntegreerd en projectmatig werken wat meer aanstuurden op samenwerking met de leerkrachten van de praktijkvakken om een meer authentieke en functionele werkwijze te

bewerkstelligen. Dit blijkt echter niet uit een analyse van de afzonderlijke items met betrekking tot de lerarenopleiding (deze tabellen zijn niet in het rapport opgenomen). Vakoverschrijdend/geïntegreerd werken en projectmatig werken hadden geen voorspellende waarde voor collegiale samenwerking; items die daar wel zwak positief mee correleerden waren activerende werkvormen, evenals differentiatie en klasmanagement om met een diverse klassamenstelling om te gaan. Om de een of andere reden stonden leerkrachten PAV die zich op deze punten beter opgeleid voelden meer open voor samenwerking met collega's van de praktijkvakken.

Tabel 5.108

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van de praktijkvakken

Variabele	B	SE	β
Intercept	0,08	1,05	
Vakgroep functioneren	0,28	0,10	,23**
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,06	0,31	,01
gemeenschapsonderwijs	-0,05	0,21	-,02
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	0,19	0,29	,05
landelijke gemeenten	0,39	0,36	,08
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,12	0,22	-,04
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	0,02	0,25	,01
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	-0,07	0,215	-,03
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	-0,05	0,28	-,05
meer dan 20 jaar	0,145	0,27	,10
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,145	0,27	,06
11-20 jaar	0,34	0,22	,13
meer dan 20 jaar	-0,35	0,43	-,075
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	-0,21	0,21	-,09
2de en 3de graad	-0,43	0,225	-,17
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	0,01	0,20	,005
andere combinaties	0,04	0,235	,01
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	0,20	0,23	,08
ander diploma	0,35	0,33	,08
Lerarenopleiding tevredenheid	0,24	0,09	,21*
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,06	0,18	-,03
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	0,09	0,18	,04
instructie	-0,02	0,19	-,01
betrokkenheid	0,06	0,15	,04
<i>Bekwaamheid domeinen PAV</i>			
functionele taalvaardigheid	-0,17	0,10	-,13
functionele rekenvaardigheid	0,07	0,10	,07
functionele IVV	-0,03	0,135	-,02
organisatiebekwaamheid	0,10	0,13	,07

tijd- en ruimtebewustzijn	0,11	0,12	,08
maatschappelijk en ethisch bewustzijn	0,01	0,16	,01
wetenschap en samenleving	0,09	0,11	,07

Noot: $n = 187$, $R^2 = ,27$, $F(31,151) = 1,82$, $p < ,05$, $*p < ,05$, $**p < ,01$

Tabel 5.109

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van de praktijkvakken

Variabele	B	SE	β
Intercept	-0,47	1,02	
Vakgroep inhoudelijke werking	0,505	0,11	,35***
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,27	0,30	,07
gemeenschapsonderwijs	0,12	0,21	,05
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	0,13	0,28	,035
landelijke gemeenten	0,27	0,35	,06
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,16	0,215	-,06
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	0,00	0,24	,00
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	-0,12	0,21	-,05
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	-0,065	0,27	-,03
meer dan 20 jaar	0,41	0,35	,14
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,075	0,26	,03
11-20 jaar	0,28	0,21	,11
meer dan 20 jaar	-0,49	0,42	-,11
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	-0,15	0,20	-,06
2de en 3de graad	-0,40	0,22	-,16
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	0,13	0,19	,05
andere combinaties	0,16	0,23	,06
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	0,29	0,22	,12
ander diploma	0,39	0,23	,09
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,08	0,17	-,04
Lerarenopleiding tevredenheid	0,235	0,09	,20**
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	0,07	0,17	,035
instructie	-0,04	0,18	-,02
betrokkenheid	0,09	0,14	,05
<i>Bekwaamheid domeinen PAV</i>			
functionele taalvaardigheid	-0,21	0,10	-,16*
functionele rekenvaardigheid	0,13	0,10	,11
functionele IVV	-0,01	0,13	-,005
Organisatiebekwaamheid	0,10	0,13	,07
tijd- en ruimtebewustzijn	0,07	0,12	,05
maatschappelijk en ethisch bewustzijn	0,04	0,15	,03
wetenschap en samenleving	0,03	0,11	,03

Noot: $n = 187$, $R^2 = ,32$, $F(31,155) = 2,34$, $p < 001$, $*p < ,05$, $**p < ,01$, $***p < ,001$

De positieve samenhang die we in het geval van leerkrachten PAV 2de/3de groep zagen tussen de beoordeelde kwaliteit van de vakgroepwerking en de samenwerking tussen leraren PAV en leraren van praktijkvakken (zie Tabel 5.108 en Tabel 5.109) komt nog sterker tot uiting bij de schoolleiders. In Tabel 5.110 is een matige positieve relatie te zien tussen hun beoordeling van het functioneren van de vakgroep PAV op school en de samenwerking die zij percipieerden tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van praktijkvakken. De schoolleiders zaten dus wat dit betreft op dezelfde golflengte als de leerkrachten PAV 2de/3de graad.

Tabel 5.110

Schoolleiders: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van de praktijkvakken

Variabele	B	SE	β
Intercept	0,685	0,67	
Vakgroep functioneren	0,66	0,19	,40**
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	-0,24	0,45	-,06
gemeenschapsonderwijs	0,37	0,35	,14
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten / landelijke gemeenten	0,26	0,37	,08
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,23	0,39	-,07
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	0,07	0,55	,015
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
bso-tso-aso / middenschool	0,42	0,32	,17
<i>Aantal jaar actief als directeur</i>			
0-5 jaar (ref)			
6-10 jaar	0,09	0,33	,03
Meer dan 10 jaar	0,10	0,35	,035
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,23	0,52	,05
6-10 jaar	0,01	0,34	,00
meer dan 20 jaar	0,555	0,34	,20
<i>Onderwijservaring PAV/mavo</i>	0,015	0,335	,005
<i>Onderwijservaring b-stroom</i>	0,12	0,31	,04

Noot: $n = 78$, $R^2 = ,33$, $F(14,63) = 2,21$, $p < ,05$, $**p < ,01$

5.3.2.3 Collegiale waardering

Een blik op Tabel 5.111 en Tabel 5.112 maakt al gauw duidelijk dat zowel bij leerkrachten PAV 2de/3de graad als schoolleiders de waardering voor het vak PAV positief samenhangt met de kwaliteit van de vakgroepwerking PAV, al ging het in de beide gevallen om een verschillende invalshoek. Bij de leerkrachten PAV was er een verband tussen de waardering van PAV door de directie en de inhoudelijke werking van de vakgroep. Bij schoolleiders voorspelde het goed functioneren van de vakgroep een betere waardering door de praktijkleerkrachten.

Dit is te verklaren vanuit de verschillende positie die leerkrachten PAV en schoolleiders innemen ten opzichte van de vakgroep. Voor leerkrachten PAV zou een inhoudelijk goed werkende vakgroep ertoe kunnen bijdragen dat zij zich beter ondersteund voelden om de doelstellingen van PAV te realiseren, wat het gevoel van gewaardeerd te worden door de directie in de hand zou kunnen werken. Wat betreft de schoolleiders lag de klemtoon op de positieve invloed van het functioneren van de vakgroep op de waardering van PAV door de leraren van de praktijkvakken.

Voorts blijkt ook uit deze analyse dat zelfgerapporteerde bekwaamheid in het domein functionele informatieverwerking en –verwerking positief relateerde aan de waardering van PAV door de directie. Leerkrachten PAV met meer dan 20 jaar leservaring in het vak ervoeren de waardering door de directie als negatiever.

Tabel 5.111

Leerkrachten PAV 2de/3de graad: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de waardering voor het vak PAV door de directie

Variabele	B	SE	β
Intercept	0,83	0,99	
Vakgroep inhoudelijke werking	0,36	0,11	,26**
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,26	0,29	,07
gemeenschapsonderwijs	0,50	0,20	,21*
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten	0,39	0,27	,11
landelijke gemeenten	-0,25	0,34	-,01
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,07	0,21	-,02
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	0,11	0,23	,04
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
aso-tso-bso	0,11	0,20	,05
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-10 jaar	-0,28	0,26	-,135
meer dan 20 jaar	0,39	0,34	,14
<i>Ervaring PAV</i>			
6-10 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,12	0,25	,06
11-20 jaar	-0,15	0,21	-,06
meer dan 20 jaar	-1,21	0,10	-,28**
<i>Graad</i>			
3de graad (ref)			
2de graad	0,19	0,19	,08
2de en 3de graad	-0,16	0,21	-,07
<i>Onderwijsvorm</i>			
bso (ref)			
bso-tso	0,12	0,18	,05
andere combinaties	-0,20	0,22	-,075
<i>Diploma</i>			
regent/bachelor so (ref)			
licentiaat/master	0,22	0,22	,095
ander diploma	0,36	0,31	,09
<i>Klas met verschillende studierichtingen</i>	-0,33	0,16	-,16*
<i>Lerarenopleiding tevredenheid</i>	-0,01	0,085	-,01
<i>Doelmatigheidsbeleving</i>			
klashouden	0,20	0,17	,10
instructie	-0,29	0,17	-,14
betrokkenheid	0,15	0,14	,09
<i>Bekwaamheid domeinen PAV</i>			
functionele taalvaardigheid	-0,13	0,09	-,105
functionele rekenvaardigheid	0,17	0,09	,16
functionele IVV	0,31	0,125	,20*
Organisatiebekwaamheid	-0,16	0,12	-,11
tijd- en ruimtebewustzijn	0,07	0,11	,06
maatschappelijk en ethisch bewustzijn	0,265	0,15	,17
wetenschap en samenleving	-0,17	0,10	-,145

Noot: $n = 187$, $R^2 = ,29$, $F(31,155) = 2,07$, $p < ,01$, * $p < ,05$, ** $p < ,01$

Tabel 5.112

Schoolleiders: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de waardering voor PAV door de praktijkleerkrachten

Variabele	B	SE	β
Intercept	1,46	0,66	*
Vakgroep functioneren	0,53	0,18	,34**
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	-0,61	0,435	-,16
Gemeenschapsonderwijs	0,32	0,34	,13
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten / landelijke gemeenten	0,04	0,36	,01
gemeenten concentratie economische activiteit	-0,04	0,38	-,01
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	-0,13	0,535	-,03
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
bso-tso-aso / middenschool	0,40	0,31	,17
<i>Aantal jaar actief als directeur</i>			
0-5 jaar (ref)			
6-10 jaar	0,24	0,325	,09
meer dan 10 jaar	0,34	0,34	,13
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-5 jaar	0,12	0,50	,03
6-10 jaar	-0,34	0,33	-,13
meer dan 20 jaar	0,33	0,33	,12
<i>Onderwijservaring PAV/mavo</i>	-0,10	0,33	-,04
<i>Onderwijservaring b-stroom</i>	0,25	0,305	,10

Noot: $n = 78$, $R^2 = ,30$, $F(14,63) = 1,91$, $p < ,05$, * $p < ,05$, ** $p < ,01$

5.3.2.4 Overtuigingen van schoolleiders over de eindtermen

Als laatste onderdeel van de hier gerapporteerde multivariate analyses kijken we naar variabelen die de overtuigingen van schoolleiders over de eindtermen kunnen voorspellen. Uit de analyses blijkt een matige positieve samenhang tussen de beoordeling van de inhoudelijke werking van de vakgroep PAV en de overtuiging dat de eindtermen PAV voldoende concreet en duidelijk zijn voor de leerkracht PAV (Tabel 5.113). Een verklaring zou kunnen zijn dat de perceptie bij een schooldirecteur van een goed draaiende vakgroep PAV bij hen de mening deed postvatten dat leerkrachten PAV de eindtermen als een geschikt hulpmiddel gebruikten om hun lessen vorm te geven.

Ten slotte leiden we uit Tabel 5.113 af dat langere ervaring van schoolleiders in het lesgeven (meer dan 20 jaar) positief relateerde aan de bovengenoemde overtuiging. Een mogelijke verklaring is dat langdurige onderwijservaring schoolleiders een beter inzicht bood in de eindtermen PAV en meer positieve ondervinding in de aanwending ervan.

Tabel 5.113

Schoolleiders: resultaten van de meervoudige regressieanalyse op de overtuiging betreffende de concreetheid en duidelijkheid van de eindtermen

Variabele	B	SE	β
Intercept	1,22	0,62	***
Vakgroep inhoudelijke werking	0,47	0,17	,39*
<i>Onderwijsnet</i>			
vrij gesubsidieerd onderwijs (ref)			
officieel gesubsidieerd onderwijs	0,41	0,44	,15

gemeenschapsonderwijs	0,22	0,37	,11
<i>Graad van verstedelijking</i>			
centrumgemeenten / toeristische gemeenten (ref)			
woongemeenten / landelijke gemeenten	0,40	0,36	,165
gemeenten concentratie economische activiteit	0,03	0,41	,01
semistedelijke gemeenten / agglomeratiegemeenten	-0,96	0,525	-,235
<i>Aanbod school</i>			
bso-tso (ref)			
bso-tso-aso / middenschool	0,53	0,33	,26
<i>Aantal jaar actief als directeur</i>			
0-5 jaar (ref)			
6-10 jaar	-0,07	0,33	-,03
Meer dan 10 jaar	-0,52	0,38	-,22
<i>Onderwijservaring</i>			
11-20 jaar (ref)			
0-5 jaar	-0,38	0,54	-,11
6-10 jaar	0,13	0,37	,06
meer dan 20 jaar	0,77	0,35	,36*
<i>Onderwijservaring PAV/mavo</i>	-0,10	0,31	-,05
<i>Onderwijservaring b-stroom</i>	-0,31	0,34	-,13

Noot: $n = 49$, $R^2 = ,49$, $F(14,34) = 2,335$, $p < ,05$, $*p < ,05$, $***p < ,001$

5.4 Besluit

In het besluit van dit hoofdstuk bieden we vanwege de uitgebreide omvang van de paragraaf (5.2) geen samenvatting van de resultaten van de univariate analyses van de survey. De belangrijkste resultaten nemen we echter mee in hoofdstuk 7. Dit doen we eerst en vooral in § 7.2, waarin we ook de meest relevante bevindingen uit de univariate analyses trianguleren met de resultaten van de andere deelonderzoeken. Deze bevindingen zijn eveneens opgenomen in de samenvatting van het volledige onderzoek verderop in § 7.3.

Van de multivariate analyses overlopen we hieronder in vogelvlucht de resultaten. De klas- en leerkrachtfactoren waarvoor we met betrekking tot leraren PAV 2de/3de graad voorspellende variabelen hebben teruggevonden in de regressieanalyses zijn als volgt.

Wat betreft het **toekomstperspectief** van leraren PAV (het vak PAV al of niet willen blijven geven) heeft alleen de onderwijsvorm een voorspellende waarde: leraren PAV die ook lesgeven in het tso of andere richtingen waren meer geneigd om meer uren op te nemen in een ander vak of om het bso te verlaten.

Met betrekking tot de beoordeling van de **voorbereiding in de lerarenopleiding** stelden we vast dat bachelorleerkrachten met een diploma PAV zich beter voorbereid voelden op de gebieden van de didactiek met betrekking tot PAV en projectmatig werken dan hun collega's met een ander diploma.

Wat de door de leerkrachten PAV zelfgerapporteerde **bekwaamheid in de PAV-domeinen** aanbelangt, kwamen uit de analyses verbanden aan het licht met het type vooropleiding. Het blijkt dat leerkrachten met een bèta- en/of gammawetenschappelijke opleiding, evenals leerkrachten met een polyvalente achtergrond, hun bekwaamheid in functionele taalvaardigheid lager inschatten en hun bekwaamheid in functionele rekenvaardigheid hoger. De doelmatigheidsbeleving op het vlak van instructie hing positief samen met de bekwaamheden in de beide domeinen. Met betrekking tot bekwaamheid in het domein tijd- en ruimtebewustzijn zagen we een negatieve samenhang met een gammawetenschappelijke vooropleiding en een positieve samenhang met een opleiding in

geschiedenis. Een geschiedkundige opleiding voorspelde ook een betere beoordeling van de bekwaamheid in het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn. Er was voorts een sterke relatie positieve relatie tussen een taalopleiding en de gerapporteerde bekwaamheid in functionele taalvaardigheid. Daarnaast merkten we zwakke negatieve relaties tussen enerzijds een taalopleiding en anderzijds functionele informatieverwerking en –verwerking, evenals functionele rekenvaardigheid. Het bezit van een masterdiploma hing positief samen met bekwaamheid in functionele taalvaardigheid en negatief met bekwaamheid in functionele rekenvaardigheid; voor bekwaamheid in functionele informatieverwerking en –verwerking was er geen statistisch significant verschil. De doelmatigheidsbeleving van instructie had een positief verband met bekwaamheid in functionele informatieverwerking en –verwerking en bekwaamheid in functionele rekenvaardigheid.

Wat betreft de realisatie van **levensecht leren** was er een verband met het type vooropleiding van leraren PAV. Leraren met een bètawetenschappelijke vooropleiding en leraren die een praktijkgericht onderwijsvak hebben gevolgd wisten minder goed hoe zij het levensecht leren in hun lespraktijk moesten vertalen. Leraren die zich bekwaamer achtten in het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn gaven aan wat beter te weten hoe ze levensecht leren dienden aan te pakken. Doelmatigheidsbeleving van klashouden en instructie voorspelden in positieve zin de aanpak van levensecht leren.

Op het vlak van de **evaluatiepraktijk** van leerkrachten PAV vonden we positieve relaties terug tussen het betrekken van leerlingen bij de evaluatie van het proces en de zelfgerapporteerde bekwaamheid in de PAV-domeinen organisatiebekwaamheid en tijd- en ruimtebewustzijn.

Met betrekking tot de **bepaling van lesinhouden door de vakgroep PAV** stelden we een samenhang vast met doelmatigheidsbeleving van instructie (zowel laag als hoog) en doelmatigheidsbeleving van betrokkenheid (alleen hoog).

Voor de **wenselijkheid van een homogene of heterogene klas (qua studierichting)** zagen we dat leerkrachten PAV die lesgeven in klassen met verschillende studierichtingen het sterkst aandrongen op een klas waarin slechts één studierichting is vertegenwoordigd. Leerkrachten PAV die alleen lesgeven in de 2de graad vonden het homogener maken van klassen met verschillende studierichtingen minder wenselijk dan leerkrachten die alleen lesgeven in de 3de graad. We bespeurden ook een negatief verband tussen de wenselijkheid van een klas met één studierichting en een lagere doelmatigheidsbeleving van klashouden, evenals een positief verband tussen de wenselijkheid van een klas met één studierichting en een hogere doelmatigheidsbeleving van betrokkenheid.

Wat betreft de **overtuigingen over de organisatie van PAV** constateerden we dat het diploma PAV de mening dat het geïntegreerd aanbieden van PAV bijdraagt tot een sterkere motivering van de leerlingen voor algemene vorming positief voorspelde. Dit geldt ook voor leraren PAV met meer dan 20 jaar ervaring in het geven van het vak. We zagen verder een negatieve samenhang tussen onderwijsvorm (lesgeven in het tso) en de overtuiging dat het beter is PAV geïntegreerd aan te bieden, zodat de leerlingen de inhoud als één geheel verwerken. Ten slotte was een positieve beoordeling van het functioneren van de vakgroep PAV een zwakke positieve voorspeller van een positieve opvatting over de geïntegreerde organisatie van PAV.

in de multivariate analyses hebben we ook voorspellende variabelen teruggevonden met betrekking tot de schoolfactoren.

Betreffende de **vakgroep PAV** namen we een negatief verband waar tussen leerkrachten PAV met een masterdiploma en de beoordeling van het functioneren van de vakgroep en van zijn inhoudelijke werking. Voorts bleek dat ervaring in het geven van PAV een positieve samenhang vertoonde met de beoordeling van het functioneren en de inhoudelijke werking van de vakgroep bij leerkrachten PAV met weinig ervaring en leerkrachten PAV met veel ervaring.

Wat betreft **collegiale samenwerking** tussen leerkrachten PAV en leerkrachten van praktijkvakken kwam uit de analyses duidelijk een positieve relatie naar voren met de beoordeling van de vakgroep PAV, zowel wat betreft zijn functioneren als zijn inhoudelijke werking. Deze relatie was nog sterker bij schoolleiders. Ook de tevredenheid over de lerarenopleiding bij leraren PAV was een (zwakke) voorspeller van collegiale samenwerking.

Aangaande **collegiale waardering** stelden we bij leraren PAV vast dat de waardering voor het vak PAV door de directie positief samenhangt met de beoordeling van de inhoudelijke werking van de vakgroep PAV. Bij schoolleiders is er sprake van een positieve samenhang tussen de beoordeling van het functioneren van de vakgroep PAV en de gepercipieerde waardering door de praktijkleerkrachten. Te onthouden is ook dat leerkrachten PAV met meer dan 20 jaar leservaring in het vak de waardering door de directie als negatiever ervoeren.

Betreffende de **overtuigingen van schoolleiders over de eindtermen PAV** bleek ten slotte een positief verband tussen hun beoordeling van de inhoudelijke werking van de vakgroep PAV en de overtuiging dat de eindtermen PAV voldoende concreet en duidelijk zijn voor de leerkracht PAV. Ook langere ervaring in het lesgeven (meer dan 20 jaar) relateerde positief aan deze overtuiging.

HOOFDSTUK 6 FOCUSGROEPEN EN VLAAMS EXPERTSEMINAR

6.1 Methodologie

In deze paragraaf behandelen we achtereenvolgens de onderzoeksmethoden die werden gehanteerd bij de focusgroep met lerarenopleiders (6.1.1), de focusgroepen met leerkrachten en directies (6.1.2) en het Vlaamse expertseminar (6.1.3).

6.1.1 Focusgroep lerarenopleiders

De focusgroep met de lerarenopleiders vond plaats op dinsdag 23 augustus van 10.00 uur tot 12.00 uur. In totaal waren er acht lerarenopleiders PAV aanwezig die elk een hogeschool vertegenwoordigden. Eén deelnemer gaf aan dat de hogeschool tot dan toe geen PAV als onderwijsvak georganiseerd had, maar dat daar in het academiejaar 2016-2017 aan gewerkt zou worden. Een andere deelnemer merkte op weinig ervaring (één jaar) te hebben als lector PAV.

De focusgroep werd begeleid door drie onderzoekers. Hierbij werd gebruik gemaakt van een PowerPoint-presentatie (zie bijlage 18). Van de focusgroep werden aantekeningen en een audio-opname gemaakt. De laatste werd om tijdredenen niet getranscribeerd maar alleen beluisterd om de aantekeningen waar nodig aan te vullen.

De rapportering van de focusgroepen (6.2) en het expertseminar (6.3) put uit de schriftelijk neergeslagen verslagen en syntheses. Wat betreft de focusgroep lerarenopleiders en het Vlaamse expertseminar wordt veeleer synthetiserend gerapporteerd en maken we doorgaans gebruik van de indirecte rede. In het geval van de focusgroepen met de leraren en directeurs hebben we meer *verbatim* citaten van de participanten in de rapportage opgenomen.

In eerste instantie peilden we in het focusgroepinterview met de lerarenopleiders naar hun mening over de mogelijke oorzaken voor de teleurstellende resultaten van de peiling PAV. In een tweede deel werd de groep gesplitst in twee deelgroepjes van telkens vier deelnemers waarbij dieper ingegaan werd op twee onderwerpen. Na een half uurtje schoven de groepen door naar het andere onderwerp. Naderhand volgde een plenaire bespreking. Het eerste onderwerp had betrekking op hoe de lerarenopleiding aspecten, zoals omgaan met de doelgroep van het bso, differentiëren in de klas en evalueren binnen PAV aanbrengt. Uit de survey bij de leerkrachten PAV 2de en 3de graad bleken deze drie aspecten de 'top 3' te vormen van onderwerpen waarin leerkrachten zich nog wilden professionaliseren. Bij de focusgroep peilden we hoe deze aspecten in de lerarenopleiding aan bod kwamen en hoe ze vertaald werden naar de praktijk via stages en praktijkgerichte opdrachten. Eveneens peilden we naar eventuele knelpunten die lectoren hierbij ervoeren. Wat betreft het tweede onderwerp werd stilgestaan bij de visies op het curriculum. In een derde, laatste deel werd nagegaan wat het profiel is van de student lerarenopleiding die kiest voor het onderwijsvak PAV.

6.1.2 Focusgroepen leerkrachten en directies

De focusgroepen met de leerkrachten en directies vonden plaats op woensdag 21 september van 13.30 uur tot 16.30 uur. In totaal waren er 28 participanten verdeeld over vier verschillende functies op school: leerkrachten b-stroom 1ste graad (5 participanten), leerkrachten PAV 2de graad (8), leerkrachten niet-PAV 3de graad (9) en directeurs (6). Deze functies werden zo gekozen om de

aanwezigheid van uiteenlopende gezichtspunten op het vak PAV in de gesprekken te garanderen. Bij de focusgroep directeurs moeten we een paar opmerkingen maken. Eén directeur gaf aan dat hij nog maar sinds dit schooljaar directeur geworden was van een nieuwe campus. Voorheen was hij directeur op een campus waar uitsluitend aso aangeboden werd, waardoor hij niet zo vertrouwd is met PAV. Een andere deelnemer was geen directeur maar voorzitter van een vakgroep PAV in de 3de graad.

Vier onderzoekers waren aanwezig om de focusgroepen te begeleiden. In een eerste deel (13.30 uur – 14.00 uur) werd een inleiding in plenum gegeven aan de hand van een PowerPoint-presentatie. De presentatie verschaftte een toelichting bij het lopende PAV-onderzoek en bij de opbouw van de namiddag. In het tweede deel (14.00 uur – 15.00 uur) greep een eerste sessie plaats met homogene groepen die vooraf waren samengesteld volgens functie. Na de pauze werd een tweede sessie (15.30 uur – 16.30 uur) gehouden waarin werd gewerkt met eveneens vooraf samengestelde gemengde groepen (diverse functies waren hierbij in elke groep vertegenwoordigd).

Van de focusgroepen werden aantekeningen en audio-opnames gemaakt. We zochten één onderzoeker en drie studenten aan om deze taken te verzorgen. De audio-opnames werden om tijdsredenen niet getranscribeerd maar alleen beluisterd om de aantekeningen waar nodig aan te vullen. De door de participanten ingevulde documenten die voor sommige werkvormen werden aangewend, werden achteraf verzameld als bijkomende data voor de analyse (om bijvoorbeeld indien mogelijk meningen te tellen, hoeveelheden in te schatten).

In het op voorhand opgestelde draaiboek hadden de onderzoekers de thema's en werkvormen vastgelegd (zie bijlage 19). De thema's werden geselecteerd op grond van drie criteria:

- (1) De bespreking van het thema in de focusgroepen moest extra data aanleveren ter verdieping van topics uit de casestudy of de survey (professionalisering, werkvormen, differentiatie, leerlingenbetrokkenheid, geïntegreerde organisatie van PAV, collegiale samenwerking)
- (2) De bespreking van het thema diende om data te vergaren over topics die tot dan toe in het onderzoek onderbelicht waren gebleven (heterogeniteit, uitbreiding uren PAV, taalbeleid)
- (3) Het thema moest passen bij de functie(s) van de deelnemers, zowel in de homogene als de heterogene focusgroepen.

De volgorde van de thema's was van belang. In de homogene focusgroepen werden de belangrijkste thema's eerst behandeld om daarover zeker data te kunnen verzamelen. In de gemengde focusgroepen kenden we de verschillende thema's over de vier groepen telkens een andere plaatsing toe, zodat elk thema minstens één keer werd aangesneden.

De thema's voor de homogene focusgroepen waren als volgt vastgelegd:

- Directeuren: professionalisering, geïntegreerd aanbieden van PAV, samenwerking
- Leraren b-stroom 1ste graad: werkvormen, leerlingenbetrokkenheid, geïntegreerd aanbieden van PAV
- Leraren PAV 2de graad PAV: werkvormen, professionalisering, samenwerking, leerlingenbetrokkenheid
- Leraren niet-PAV 3de graad: toekomst en profiel van leerlingen, waardering van PAV, (samenwerking).

De vastgelegde thema's voor de heterogene focusgroepen waren de volgende:

- Groep A: taalbeleid, heterogeniteit, (differentiatie), uitbreiding uren PAV
- Groep B: heterogeniteit, taalbeleid, uitbreiding uren PAV, (differentiatie)
- Groep C: differentiatie, uitbreiding uren PAV, taalbeleid, heterogeniteit
- Groep D: uitbreiding uren PAV, differentiatie, heterogeniteit, taalbeleid.

De thema's die hierboven tussen haakjes zijn weergegeven, werden uiteindelijk niet besproken. Voor de meeste thema's werden werkvormen uitgewerkt. Bij de presentatie van de resultaten verderop zullen we per thema de gebruikte werkvorm (insteek en vragen) bondig toelichten.

6.1.3 Vlaams expertseminar

Het Vlaamse expertseminar vond plaats op woensdag 16 november 2016 van 9.30 uur tot 12.30 uur. In totaal waren drie Vlaamse deelnemers en één Nederlandse deelnemer aanwezig. De laatste was een onderzoekster verbonden aan het ecbo (Expertisecentrum Beroepsonderwijs) in 's-Hertogenbosch en hadden we speciaal uitgenodigd om het Nederlandse perspectief mee in de discussie te kunnen brengen. De Vlaamse participanten waren een inspecteur secundair onderwijs, een schoolbegeleider en een coördinator van een centrum voor deeltijds onderwijs (met ruime en diverse ervaring in PAV). Eén Vlaamse genodigde (een pedagogisch begeleider PAV) was niet komen opdagen. De bijeenkomst werd begeleid door drie onderzoekers. Van het expertseminar werden notities maar geen audio-opname gemaakt.

Een PowerPoint-presentatie vormde de leidraad van het seminar. In een eerste deel werd het lopende onderzoek kort voorgesteld (uitgangspunten, context, doel, onderzoeksvragen). In het tweede deel presenteerden de onderzoekers een selectie van een aantal voorlopige onderzoeksbevindingen. Hierbij lag de nadruk op de casestudy. De participanten kregen de gelegenheid om direct vragen te stellen en in te pikken op de gepresenteerde resultaten. Na de presentatie van de onderzoeksresultaten kregen de participanten nog een mogelijkheid om extra vragen te stellen.

De onderzoekers legden aan het eind van de ontmoeting nog een serie vragen voor maar de meeste hiervan waren in de loop van de presentatie al uitgebreid bediscussieerd. Het betreft de volgende vragen:

- Hoe pakken we de ervaren structurele belemmeringen (te grote klasgroepen, weinig materiële ondersteuning) aan?
- Hoe kunnen we de structurele samenwerking op school (leerkrachten praktijk en PAV, vakgroepen onderling) bevorderen?
- Hoe kunnen we de omgang met heterogene groepen (qua voorkennis en achtergrond) faciliteren? Co-teaching en team-teaching?
- Wat kunnen we doen om leerlingen beter te motiveren?
- Moeten we voor de aanpak van taalvaardigheid Nederlands een apart spoor volgen?
- Klasinterne differentiatie: welk soort professionalisering?
- Waaraan moeten we sleutelen in de opleiding van PAV-leraren?
- Hoe herschrijven we de eindtermen en leerplannen?

6.2 Resultaten van de focusgroepen met leerkrachten/directeuren en lerarenopleiders

De resultaten van de focusgroepen met leerkrachten/directies en lerarenopleiders zijn in de volgende paragrafen gebundeld. We bouwen de presentatie van de resultaten van de focusgroepen op volgens de onderzoeksvragen OV 2 tot en met OV 5 (OV 1 kwam als zodanig niet aan bod).

De volgende paragrafen hebben telkens betrekking op een specifieke onderzoeksvraag: het profiel van de leerkracht PAV in het bso (6.2.1), overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van het beschreven PAV-curriculum (6.2.2), de concrete klaspraktijken van leerkrachten PAV (en AV) in het bso (6.2.3), en hoe de leerkracht PAV zich verhoudt tot de leerlingencompositie in bso (6.2.4).

6.2.1 Het profiel van de leerkracht PAV in het bso

In deze rubriek presenteren we de resultaten met betrekking tot het profiel van de leerkracht PAV in het bso. De volgende twee punten komen aan bod: voorbereiding van de leerkracht PAV in de lerarenopleiding (6.2.1.1) en professionalisering van leerkrachten PAV (6.2.1.2).

6.2.1.1 Voorbereiding van de leerkracht PAV in de lerarenopleiding

De participanten aan de focusgroep lerarenopleiders kregen als vraag hoe er binnen de opleiding PAV praktijkgericht wordt gewerkt aan het omgaan met de doelgroep van het bso (gekenmerkt door heterogeniteit, lage motivatie enzovoort), differentiëren en evalueren. Tevens werd de vraag gesteld welke moeilijkheden en knelpunten de docenten hierbij ervaren.

De besproken topics die hieronder aan bod komen zijn: het belang van de stage, leren differentiëren en evalueren tijdens de stage, en het profiel van de studenten in de lerarenopleiding PAV.

Eerst en vooral stelden de lerarenopleiders dat er een belangrijke incongruentie bestaat tussen wat in de opleiding gebeurt en wat studenten zien op stageplaatsen. De didactiek die de studenten aangeleerd krijgen, zien ze vaak niet vertaald door hun mentor in de stageschool. Dit zorgt ervoor dat veel kansen voor de stagiair om de aangeleerde didactiek om te zetten naar de praktijk verloren gaan. Een belangrijke vraag is of de PAV-mentor wel voldoende 'PAV-minded' is. Soms komt het voor dat de stagelessen die de student geeft beter zijn dan wat leerkrachten geven die al vijf jaar in de praktijk staan. Vaak gaat het om leerkrachten die geen opleiding PAV hebben genoten, die hun lessen te sterk focussen op één domein (Engels, geschiedenis enzovoort), die in de stagelessen met standaardbundels werken die de studenten ook moeten gebruiken, die amper activerende werkvormen inzetten. In ongeveer 70% van de gevallen mogen de studenten geen didactiek gebruiken tijdens de stage zoals het in de lerarenopleiding wordt aangeleerd. Ze komen dan terug met een totaal ander beeld van wat didactiek in PAV is.

Differentiëren en evalueren zien studenten in de opleiding PAV vaak niet zoals het eigenlijk zou moeten zijn. Het is zeer afhankelijk van de stageplaats en de mentor. De docenten gaven toe dat ze zelf hun studenten te weinig leren om te 'kijken' naar de leerlingen of om eens te kijken in het leerlingvolgsysteem: wat kon een leerling vorig jaar en wat wil je dat deze leerling nu zal bereiken? *We kunnen het mooi uitleggen in theorie maar in de praktijk zien de studenten het gewoon niet gebeuren.* Dit kan twee redenen hebben: ofwel omdat het inderdaad echt niet gebeurt, ofwel omdat de studenten het niet zien (differentiëren kan in heel kleine dingen zitten). Wat betreft evalueren rijst de vraag hoe het evaluatiebeleid van een stageschool is uitgewerkt. Is er ruimte voor de stagiair

om te experimenteren met alternatieve vormen van evaluatie? Indien niet, dan zijn er beperktere kansen om op dit gebied ervaring op te doen in de praktijk zelf. Vaak valt men dan terug op de klassieke toets, die moet voorbereiden op 'het examen' dat eraan komt. Soms mogen studenten wel experimenteren, permanente evaluatie toepassen, peerevaluatie of zelfevaluatie inzetten.

Het belang van differentiatie en het toepassen van alternatieve evaluatievormen zijn welbeschouwd niet exclusief voor de opleiding PAV. Ze gelden in feite voor alle onderwijsvakken in de lerarenopleiding. Sommige docenten wezen echter in dit verband op het grote voordeel van het leerplan PAV: het is open genoeg om aan differentiatie te doen. De studenten PAV moeten met dit open leerplan leren omgaan.

Een mogelijke oplossing om de *mismatch* tussen de inhouden van opleiding en stage aan te pakken is een nauwere samenwerking tussen stageplaats en de lerarenopleiding. Voorbeelden die lerarenopleiders naar voren brachten waren: de uitwerking van een totaalproject samen met de vakgroep PAV op een school gedurende twee à drie jaar; het werken met medeopleiders en vakgroepbegeleiders, de organisatie van een bachelorproef rond bijvoorbeeld gedifferentieerd evalueren om op die manier nieuwe zaken binnen te brengen in de praktijk; het voeren van duidelijke communicatie over de te bereiken competenties (wat moet minsten worden behaald? Wat zijn breekpunten?). Vaak steunen de bovenvermelde voorbeelden op langdurige en intensieve samenwerking. Een aantal deelnemers sprak in dit verband van 'samen opleiden': zowel lerarenopleiders als mentoren nemen verantwoordelijkheid voor het opleiden van de student PAV.

Tijdens de focusgroep met lerarenopleiders werd ook ingegaan op het profiel van de studenten in de lerarenopleiding PAV. De volgende onderwerpen werden aangesneden: de grote diversiteit aan studenten PAV, uiteenlopende redenen om te kiezen voor PAV, verschillen tussen afgestudeerde PAV-leraren als gevolg van mogelijke vakkencombinaties.

De lerarenopleiders gaven te kennen dat er een grote diversiteit is aan studenten die kiezen voor PAV als onderwijsvak. Zij gaven hierbij aan dat heel wat vernoemde zaken weliswaar ook gelden voor studenten die voor andere onderwijsvakken kiezen.

De redenen om voor PAV in de lerarenopleiding te kiezen zijn volgens de lerarenopleiders uiteenlopend. Sommige studenten zijn vertrouwd met het vak omdat ze het zelf in het bso hebben gevolgd. Volgens sommige docenten is er een verschil tussen studenten die sinds het eerste middelbaar in de b-stroom hebben gezeten en zij die er pas later in terecht gekomen zijn. Zij die afstuderen behoren tot de groep die in het bso beland is door omstandigheden. Sommige studenten kiezen voor PAV vanwege het maatschappelijke karakter. Andere studenten kiezen voor PAV, omdat ze niet kunnen kiezen tussen de verschillende algemene vakken en dan maar opteren voor de integratie van algemene vakken binnen één onderwijsvak. Zij worden aangetrokken door de mogelijkheden, de vrijheid die het vak PAV biedt. De perceptie van PAV onder studenten is vaak dat PAV gemakkelijk is omdat het voor een bso'er is. Dit maakt dat er na het eerste semester vaak een 'negatieve' studiekeuze gemaakt wordt: als studenten niet slagen voor bijvoorbeeld het onderwijsvak geschiedenis of Nederlands, dan kiezen ze in het 2de semester voor het vak PAV.

In de focusgroep met leraren PAV 2de graad uitten en paar participanten hun twijfels over de kennis en de motivatie van studenten PAV die bij hen stage volgden.

Ik ondervind dat stagiairs die bij mij komen en die PAV volgen, dat die heel wat kennis missen. Ik vertel bijvoorbeeld over de democratie in Athene. Ik heb aardrijkskunde en geschiedenis gestudeerd, en dan kijkt ze mij zo aan dat ze totaal niet weet waarover ik het heb. En dat zei die stagebegeleidster ook, dat ze inderdaad die kennis niet hebben. Ze leren wel veel technieken die wij nooit hebben geleerd maar ten koste van inhoud.

[...] de mevrouw van [naam van een hogeschool], daar zit in het eerste jaar één student die voor PAV heeft gekozen. Die mevrouw moet één op één lesgeven. Volgens haar is het grootste probleem: niet de passie hebben om constant met je vak bezig te zijn. Studenten onderschatten dat je je zo breed moet bijscholen. Ze sprak hier haar student op aan en het antwoord was: ik heb wel nog een leven buiten de school.

Ten slotte wezen participanten in de focusgroep lerarenopleiders op grote verschillen tussen de afgestudeerde PAV-leraren door de diverse mogelijkheden tot vakkencombinatie. Een leraar PAV-wiskunde is anders dan een leraar PAV-Nederlands. Bepaalde vakkencombinaties zijn dan weer niet of weinig ondersteunend voor het vak PAV, bijvoorbeeld: PAV-lichamelijke opvoeding, PAV-Project Kunstvakken (PKV). Bepaalde combinaties leveren vaak zwakkere studenten af zoals houtbewerking-PAV (zo iemand kan sterk zijn voor houtbewerking maar zwak voor PAV). Een mogelijk voorstel voor de huidige hervorming van de lerarenopleiding is het opleggen (of beperken) van bepaalde combinaties.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de lerarenopleiders een belangrijke mismatch tussen de opleiding en de stageplaats aangaven. De didactiek die de studenten PAV in de opleiding aangeleerd krijgen, zien ze vaak niet vertaald door hun mentor in de stageschool. De wijze waarop differentiëren en evalueren wordt behandeld, is daarom zeer afhankelijk van de stageplaats en de mentor. Het belang van differentiatie en het toepassen van alternatieve evaluatievormen zijn welbeschouwd niet exclusief voor de opleiding PAV. Echter, het open leerplan van PAV creëert extra kansen op differentiatie en evaluatie, en is een instrument waar studenten PAV hoe dan ook mee moeten leren werken. Een mogelijke oplossing om de mismatch tussen de inhoud van opleiding en stage aan te pakken is volgens de lerarenopleiders een nauwere samenwerking tussen stageplaats en de lerarenopleiding ('samen opleiden'). Tijdens de focusgroep met lerarenopleiders werd ook ingegaan op het profiel van de studenten in de lerarenopleiding PAV. De participanten attendeerden op de diverse instroom van studenten in het onderwijsvak PAV, de uiteenlopende redenen om voor PAV te kiezen, en verschillen tussen afgestudeerde PAV-leraren die samenhangen met mogelijke vakkencombinaties. Enkele leraren PAV uit de 2de graad getuigden in hun focusgroep over negatieve ervaringen met stagiairs, die soms blij zouden geven van gebrekkige kennis en lage motivatie.

6.2.1.2 Professionalisering van leerkrachten PAV

De deelnemers aan de twee betrokken focusgroepen (directeuren, leraren PAV 2de graad) kregen als insteek op een blad in A3-formaat een resultaat uit de survey te zien. Deze lijst omvat de professionaliseringsnoden van leerkrachten 2de/3de graad PAV plus de percentages van het aantal leerkrachten dat dit als nood aankruiste (zie 5.2.1.2). Dit resultaat laat zien dat differentiëren, evalueren en motiveren de top 3 van de professionaliseringsnoden vormde bij de bevroegde leerkrachten. Van de participanten aan de focusgroep met directeuren werd verwacht dat ze zouden reflecteren op deze resultaten. Zij kregen ook de volgende vragen: hoe ziet jullie professionaliseringsbeleid eruit? Hoe worden leerkrachten geïnformeerd over

vorming/professionalisering? Hoe stroomt de informatie die leerkrachten opdoen bij navormingen door naar de rest van het team? Wat is de rol van de pedagogische begeleidingsdienst? Leerkrachten PAV 2de graad kregen deze vragen voorgelegd: aan welke vorming/professionalisering in het kader van PAV hebben jullie het meeste gehad? Waarom was die vorming zinvol? Hoe heb je dit ervaren?

De algemene reactie van de directeuren op het getoonde resultaat uit de survey was dat differentiëren inderdaad belangrijk maar moeilijk is. Het vakdidactische is minder moeilijk en kunnen leerkrachten PAV gemakkelijker zelf oplossen. De nood aan bijscholing met betrekking tot differentiatie is echter heel breed, zij geldt niet alleen voor het vak PAV. Doorgaans verwachten directies dat de leerkrachten minstens twee nascholingen per jaar volgen: één vakgerichte en één algemene. Volgens de participanten proberen scholen er ook voor te zorgen dat leerkrachten enkel PAV geven, en dit zo weinig mogelijk in combinatie met andere vakken, zodat ze PAV niet laten vallen als men een vakgerichte bijscholing moet kiezen.

In de focusgroep met directeuren werd geopperd dat het moeilijk is om PAV-specifieke nascholing te vinden. Er werd bovendien een nood uitgesproken aan professionalisering over 'gelijkvormig evalueren'. De vakgroepvoorzitter in deze groep gaf aan dat veel leerkrachten twijfels hebben over de mate waarin hun manier van evalueren overeenkomt met die van hun collega's. Veel leerkrachten zijn volgens haar ook zoekende naar bijscholing over 'permanent evalueren'.

Uit de reacties van de participanten aan de focusgroep leraren PAV 2de graad was af te leiden dat zij zich konden herkennen in het resultaat van de survey met betrekking tot noden aan professionalisering voor het vak PAV. Differentiëren bleek ook voor hen de grootste moeilijkheid te zijn, zoals deze twee reacties duidelijk maken:

De top 3 sluit wel aan bij de dingen die ik zelf het moeilijkst vind tijdens de lessen. De verschillen in de klassen vind ik heel groot op verschillende gebieden en dan is het inderdaad moeilijk om correct te evalueren. Bijvoorbeeld, mensen die een taalachterstand hebben of die niet even goed kunnen presenteren, dat is wel moeilijk.

Ik vind dat het ook wel. Ik heb nu een klas 4des met veel verschillende achtergronden. Ik vind dat heel moeilijk om die samen te zetten. Differentiëren vind ik zelf wel interessant om er dieper op in te gaan. Om een brede opdracht te maken voor iedereen die toch ingaat op de sterktes van leerlingen.

Het gesprek over de moeilijkheid van differentiatie en hoe daaraan tegemoet te komen, bracht de leraren PAV 2de graad op het spoor van het nut van het nascholingsaanbod en de (on)haalbaarheid om vormingsinhouden in praktijk te brengen:

Dat differentiëren, er zijn daar zoveel nascholingen rond, en dat is prachtig, maar het in praktijk brengen, dat is pffff, dan moet je non-stop ...

Er werden in dit verband vooral sterke twijfels geuit bij de praktijkkennis van nascholers en des te meer als het ging om het vak PAV:

Ik vraag me af of mensen die die vorming geven al eens in een PAV-klas hebben gestaan. Ik ben van positieve wil maar dat is niet haalbaar. Ik wil gewoon tijd om dat te doen. Er is dan [in zo'n nascholing] één praktijkvoorbeeld. Dat mensen die die bijscholingen geven dat zelf eens gaan voordoen hoe het moet.

Bij zo'n vorming heb je niets praktisch. Bij een nascholing van een hele middag was er eens één voorbeeldje. En op het einde schrijven we dan onze e-mailadressen op om eens dingen naar mekaar door te sturen, maar dat is er nooit [uitwisselen van praktijken]. Er is zo nooit eens iets praktisch. En dan vroegen we eens hoe lang ze [de vormers] eraan werkten [aan dat ene praktijkvoorbeeldje dat ze geven op een nascholing], en dat was dan 12 uur voor één opdracht!

Een aantal leerkrachten PAV 2de graad stelde dat je als leerkracht eigenlijk meer opsteekt van collega's dan van de mensen die de vorming geven. Leerkrachten zijn er zich vaak niet van bewust dat veel kennis al in de eigen klas- en schoolpraktijk te vinden is:

Maar die doorlichter zei dat we onbewust al zoveel doen. Als je eens nadenkt, doe je al veel, bijvoorbeeld een zwakkere bij een sterke zetten. Ik denk dat we het al in veel kleine dingen doen.

Ook je eigen collega's die plots in het beleid stappen, of in de lerarenopleider stappen, worden precies iemand volledig anders. Je moet in de praktijk blijven staan, want anders verlies je voeling met de realiteit. Mensen vervreemden van de realiteit.

De status van PAV als 'restjesvak' in vele scholen kwam in de focusgroep leraren PAV 2de graad ook ter sprake, in het bijzonder ook het hiermee samenhangende probleem van het grote verloop van leerkrachten PAV over de jaren en het verlies aan ervaring in het vak:

Ik denk dat er nood is aan specifieke bijscholing rond PAV. Veel mensen die PAV geven hebben dit niet gestudeerd. Nu is het een 'restjesvak', een vak dat je erbij krijgt. Als je uren te veel of te kort hebt, mag je PAV geven.

Ik heb economie gestudeerd en ik geef voltijds economie nu. De vakgroepverantwoordelijke van PAV is er woedend over dat ze elk jaar met drie andere mensen samenzit die dit [PAV] geven.

Ik had gevraagd om opnieuw het 3de jaar bso PAV te geven. Ze hebben mensen van het 4de naar het 3de geplaatst en mij van het 3de naar het 4de geplaatst. Dus moeten we ook alle twee opnieuw beginnen. Die diepgang krijg je zo niet.

Twee andere leerkrachten wezen erop dat men deze ongunstige situatie van PAV ook niet moet veralgemenen en dat het bij hen op school zeker niet het geval was. Het gevoerde schoolbeleid kan hierin wel degelijk een verschil maken:

Bij ons is het een hoofdvak en ik heb heel veel moeten bijstuderen om dat te kunnen geven.

Bij ons waren er twee PAV-collega's, die hebben PAV opgestart, dat waren de 'PAV-bompa en bomma', en nu volgen wij die op. En dat is volgens mij een schoolcultuur.

De leraren PAV 2de graad in deze focusgroep beklemtoonden de sleutelrol van de vakgroep en de directie in het verzekeren van meer continuïteit in het nascholingsbeleid en het personeelsbeleid (bijvoorbeeld, het inwerken van nieuwe leerkrachten) met betrekking tot PAV. We citeren hieronder een aantal uitspraken die het schoolbeleid concreter voorstellen:

De smet op je vakgroep is vaak ook dat niet alle mensen even gemotiveerd zijn. Bij ons staat de directie er heel fel achter en die controleert dat ook.

Bij ons is er beterschap. We hebben dat aangekaart en we zijn nu aan het proberen om een vaste werkgroep voor PAV te hebben. Dat we het een 'restje' noemen is niet omdat het onrespectvol is, maar ook omdat het een vak is dat erbij komt.

Wij hebben een beleid ingevoerd dat elke bundel, elke remediëring op de 'intradesk' moet en dat kan er niet meer af. Een nieuwe leerkracht krijgt dat allemaal en moet daarop verder werken. Je kan in elk jaar instappen, want dat materiaal is klaar en je kan daarop verder werken.

De vakgroepverantwoordelijke moet bij ons elk jaar opnieuw uitleggen wat het vak is, wat de evaluatie is, welk soort leerlingen er zijn. En als je langer in een vak staat kan je het perfectioneren.

Vroeger was dat bij ons ook zo, maar wij hebben doorlichtingen gehad, dat was toen negatief, en vorig jaar zijn ze teruggekomen voor opvolging en dat was toen positief. En één punt was dan ook de vakgroep, ze [de inspecteurs] willen continuïteit. Nu hopen wij ook om in hetzelfde jaar te staan, niet om vast te roesten maar om tijd te hebben om dingen aan te passen.

Wat mogelijke alternatieve oplossingen voor bijscholing betreft, dachten de leerkrachten PAV 2de graad uit deze focusgroep in de eerste plaats aan meer collegiale samenwerking:

Bij mij op school had ik een collega die PAV had gestudeerd en eens is komen kijken in mijn klas en die mij dan veel tips heeft gegeven van hoe het beter kan, en daar had ik wel veel aan.

Bij ons is het verplicht om bij iemand anders mee te gaan werken, mee de lessen te geven en dat is één keer per jaar.

Een tweede alternatieve oplossing die in het gesprek naar voren werd geschoven was co-teaching:

Ik zou graag co-teachen in PAV. Zo een blok van twee uur co-teaching te doen, dat lijkt me zalig.

Ik heb dat vorig jaar gedaan met een collega tijdens PAV. Ik vond dat een groot voordeel. Leerlingen durven vaak niet zeggen dat ze iets niet kunnen in een grote groep. Je kan dan opsplitsen en veel meer ondersteuning bieden.

Andere leerkrachten echter hadden negatieve ervaringen opgedaan met co-teaching of wezen op het gebrek aan middelen om het deugdelijk te kunnen organiseren:

Wij hebben de kans gekregen om aan co-teaching te doen. In plaats van dat ze twee leerkrachten in één klasgroep steken, zetten ze bij ons twee klassen samen met de twee leerkrachten erbij. Wij zitten daar dus met veertig logeslagen pubers de vrijdagavond. Dus ja ... dat is geen goed voorbeeld.

Bij ons hebben ze het ook uitgeprobeerd vorig jaar en die waren heel enthousiast, maar dat is gewoon niet mogelijk om twee leerkrachten in één klas te zetten, want waar haal je die uren? Het draait allemaal om middelen.

Samenvattend zien we dat de participanten in de focusgroep met directeuren de noden van de leraren PAV op het vlak van professionalisering, zoals die naar voren kwamen uit de survey, herkenden, vooral dan met betrekking tot differentiatie. Met dien verstande dat deze noden zich niet beperken tot het vak PAV, maar zeer breed in het bso voelbaar zijn. Daarnaast werd betoogd dat PAV-specifieke nascholing moeilijk te vinden zou zijn. Ook de deelnemers aan de focusgroep leraren PAV 2de graad herkenden zich in het resultaat van de survey. Differentiëren bleek ook voor hen de grootste moeilijkheid te zijn. Deze leraren PAV waren niet zo te spreken over het nascholingsaanbod,

dat ze onhaalbaar en te theoretisch vonden. Als mogelijke alternatieven voor bijscholing vermeldde de leraren uit deze focusgroep meer collegiale samenwerking en co-teaching. Het probleem van het grote verloop van leerkrachten PAV en het daaruit resulterende verlies aan vakgebonden ervaring, dat samenhangt met de status van PAV als 'restjesvak', werd gezien als een belemmering voor effectieve professionalisering. Om die reden beklemtoonden de leraren PAV in deze focusgroep de sleutelrol van de vakgroep PAV en de directie in het verzekeren van meer continuïteit in het nascholingsbeleid en het personeelsbeleid aangaande PAV.

6.2.2 De overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van het PAV-curriculum

In deze paragraaf stellen we de resultaten voor aangaande de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van het PAV-curriculum. Deze paragraaf valt uiteen in de volgende drie rubrieken: overtuigingen over de eindtermen en leerplannen PAV (6.2.2.1), overtuigingen over het geïntegreerd aanbieden van PAV (6.2.2.2), overtuigingen over de uitbreiding van het aantal uren PAV (6.2.2.3).

6.2.2.1 Overtuigingen over de eindtermen en leerplannen PAV

In de focusgroep met de lerarenopleiders kregen de deelnemers op een A3-blad het interviewcitaat van een leerkracht PAV 3de graad uit de casestudy (cf. 4.6) voorgelegd:

Ik heb soms de indruk met dat leerplan, doordat er geen leerinhouden instaan en ook weinig didactische wenken instaan, wat in andere leerplannen wel is, dan doet iedereen maar wat. Dus krijg je heel veel diverse interpretaties van dat leerplan, subjectief van wie dat geeft.

Het feit dat het curriculum een probleem vormt bij veel leerkrachten PAV aanzagen de lerarenopleiders als logisch, aangezien de meerderheid van de leerkrachten niet voor leerkracht PAV heeft gestudeerd. Het open leerplan heeft in ieder geval het voordeel dat de leerkracht er flexibel mee kan omgaan. Het is niet te vergelijken met een leerplan geschiedenis – en dat is maar goed ook want zo een strak leerplan past niet bij de doelgroep. Het open leerplan PAV laat de leerkracht toe om zelf kennis aan te brengen:

Je kunt zelf veel kennis in de lesinhouden stoppen, want daar is voldoende openheid en vrijheid voor. Maar het blijft voor interpretatie vatbaar. Het is moeilijk om af te lijnen wat belangrijk is en wat niet.

Het antwoord op de vraag wie dit bepaalt zou kunnen liggen in meer autonomie voor de leerlingen: de leerkracht bepaalt samen met de leerlingen welke kennis belangrijk is.¹⁵ Dit kan lukken, mits de leerkracht PAV differentiatie toepast. De vraag is hier of iedere leerling dan wel hetzelfde moet kunnen.

In de vertaling van de eindtermen en leerplandoelen naar de lespraktijk moet de focus volgens de lerarenopleiders in de focusgroep vooral liggen op vaardigheden en het aanleren van strategieën liggen (bijvoorbeeld: leesstrategieën, zoekstrategieën).

Projectmatig werken is voor veel leerlingen in het bso een hoge drempel. Projectmatig en thematisch werken worden trouwens vaak door elkaar gehaald. Leraren PAV (en leraren in opleiding) blijven te

¹⁵ Dit ligt min of meer in de lijn van een alternatieve benadering van curriculumopbouw op het microniveau (de klas) waarbij de *lerende als bron* voor de bepaling van de leerdoelen wordt gebruikt. In deze benadering vormen de behoeften, kenmerken, mogelijkheden, interesses ... van de lerende de basis voor het nemen van beslissingen over een curriculum (zie Klein, zoals geciteerd in Valke, 2005, p. 354).

vaak hangen bij thematisch werken en het aanreiken van bundeltjes. Bij de opdracht van een project zien leraren PAV het vaak heel groot. Maar het hoeft niet per se zo groot te zijn. Een project maak je best laagdrempelig. Het moeilijke voor een leerkracht is dat je het een beetje uit handen geeft.

Ten slotte werd in de betreffende focusgroep opgemerkt dat de meerderheid van de lerarenopleiders PAV niet weet wat ze met het onderdeel Moderne Vreemde Talen (MVT) in PAV moeten aanvangen. In de lerarenopleidingen leidt dit alsnog tot verdeelde meningen, met voor- en tegenstanders van integratie.

Kortom, de lerarenopleiders die deelnamen aan de focusgroep onderkennen de moeilijkheden die leerkrachten PAV dikwijls ervaren met het open leerplan van PAV, maar wezen op de voordelen en mogelijkheden die een open leerplan biedt aan de leraar PAV. Het open leerplan laat flexibele omgang toe, de vrijheid om zelf kennis aan te brengen, het bevorderen van autonomie van de leerling. Wel dient een focus te liggen op het overbrengen aan de leerlingen van vaardigheden en strategieën en moeten leraren PAV meer inzetten op laagdrempelige projecten.

6.2.2.2 Overtuigingen over het geïntegreerd aanbieden van PAV

De deelnemers aan de twee betrokken categoriale focusgroepen (leerkrachten 1ste graad b-stroom, directeuren) kregen op een A3-blad het volgende citaat uit een interview met een directeur afgenomen in de casestudy (zie 4.5.3.1) te zien:

Op een bepaald moment hebben we eigenlijk echt gekozen voor het geïntegreerde omdat we ook merkten, Nederlands an sich geven en wiskunde an sich geven, dat dat moeilijk in een context te plaatsen was, en dat was ik overdrijf nu, bijvoorbeeld zeggen ja je moet weten dat twee plus twee vier is maar ja, wat doe je daar dan mee.

Bij de leerkrachten uit de b-stroom van de 1ste graad en de directeuren peilden de gespreksleiders eerst naar hun mening over het citaat. Vervolgens werd aan de leerkrachten de volgende vraag gesteld: vinden jullie het een goede zaak dat men PAV (doorgaans vanaf de 2de graad) geïntegreerd aanbiedt? De directeuren kregen specifiek deze vraag: welke zijn de redenen om PAV geïntegreerd aan te bieden?

Op de vraag of sommige scholen en leerkrachten al inzetten op integratie van de algemene vakken vermeldde een participant aan de focusgroep leerkrachten b-stroom 1ste graad dat bij haar op school in het vak mavo al meer werd ingezet op integratie, maar niet in wiskunde. Bijvoorbeeld, een verplaatsing met de tram greep men aan om aan levend rekenen te doen. Dus ondanks de 'aparte vakjes' werd er wel al contextgericht gewerkt.

Wat betreft de discussie geïntegreerd PAV versus aparte algemene vakken in de 1ste graad voerden de deelnemers aan deze focusgroep zowel voordelen als nadelen van integratie van algemene vakken aan. Een belangrijk voordeel is de motivatie van de leerlingen. Contextgericht lesgeven is voor bso-leerlingen zinvol (*it makes sense*). Anders gezegd: context zorgt voor motivatie. Een ander voordeel van geïntegreerd PAV is dat het ruimte schept voor meer oplossingsgericht denken bij de leerlingen en voor een meer gerichte focus op de behoeften van de leerlingen. Het is beter dat leerlingen iets begrijpen en onthouden dan dat ze alle oefeningen maken:

Als je er 20 hebt en je vult er 10 in en die zijn juist, dan zullen de anderen ook wel juist zijn. Op die manier kan je focussen op de gebieden waar ze moeite mee hebben.

De leraren uit deze focusgroep somden ook nadelen op van het geïntegreerd aanbieden van algemene vakken in PAV: het blijvende belang van de vakkennis van de leerkracht – of eerder het ontbreken daarvan bij leraren die meerdere vakken moeten geven; de vrees om bepaalde leerinhouden en doelen te vergeten bij integratie; het kunstmatige karakter van integratie van algemene vakken in één vak; de timing van de lesblokken (50 minuten is onvoldoende om volop in te zetten op integratie, maar een ganse voormiddag met dezelfde leerlingen is dan weer een niet te onderschatten opdracht). Alles bijeengenomen waren de leerkrachten in deze focusgroep te vinden voor meer integratie van algemene vakken in de b-stroom van de 1ste graad.

Alle directeurs in de betrokken focusgroep gaven te kennen dat de algemene vorming in de 1ste graad bij hen op school nog opgesplitst was in meerdere vakken: mavo, wiskunde en Nederlands. Vanaf de 2de graad wordt PAV geïntegreerd aangeboden. De directeurs vernoemden een drietal redenen voor het opgesplitste aanbod van algemene vakken in de 1ste graad. Het is beter om nog sterk in te zetten op Nederlands als apart vak. De doorlichting van de inspectie toonde aan dat het niet goed is om al in de 1ste graad geïntegreerd te werken. Het is nog maar vrij recent dat er kan gekozen worden voor een geïntegreerde aanpak in de 1ste graad. Enkele directies gaven aan dat het daardoor ook een historisch gegeven is dat het nu nog opgesplitst aangeboden wordt in de 1ste graad: de leerkrachten die altijd al Nederlands, wiskunde of mavo gegeven hebben, moeten het ook zien zitten om over te schakelen naar een geïntegreerd vak.

Samenvattend betogen we dat de leraren uit de b-stroom van de 1ste graad nog goeddeels lesgeven in aparte vakken, maar dat zij na afweging van de voordelen en nadelen van een geïntegreerde organisatie van PAV toch wel gewonnen waren voor een meer geïntegreerde aanpak. De directeurs van hun kant gaven te kennen dat de algemene vorming in de 1ste graad bij hen op school in aparte vakken wordt aangeboden en pas vanaf de 2de graad geïntegreerd wordt in het vak PAV. Als redenen hiervoor wezen zij op het behoud van een apart vak Nederlands als een betere optie, de doorlichting van de inspectie, en de terughoudendheid van leerkrachten AV in de 1ste graad om op geïntegreerd lesgeven over te schakelen.

6.2.2.3 Overtuigingen over de uitbreiding van het aantal uren PAV

De participanten aan de vier betrokken gemengde focusgroepen (A tot en met D) kregen op een A3-blad het volgende citaat te lezen uit het verslag van het werkseminarie dat gehouden werd naar aanleiding van de resultaten van de peiling.

De meeste deelnemers gaan ermee akkoord dat er meer uren naar PAV zouden moeten gaan. Het aantal uren bepaalt mee welk belang er aan de resultaten voor PAV wordt gehecht tijdens deliberaties. Nu is dat belang heel beperkt. (AKOV team Curriculum, 2015, p. 11)

De deelnemers werd vervolgens de vraag gesteld: hoe staan jullie tegenover een uitbreiding van het aantal uren? Hoe zouden jullie, indien akkoord, deze uren dan concreet invullen?

In drie van de vier gemengde focusgroepen (A, B en C) was er redelijke eensgezindheid dat een uitbreiding van het aantal uren niet aan de orde is. Het voorstel om het aantal uren PAV uit breiden lokte in de gemengde focusgroep D meer verdeelde reacties uit. Sommige participanten vonden meer uren wenselijk voor de 3de graad met het oog op de doorstroom van leerlingen naar het 7de jaar bso of hogere studies.

Volgens drie van de zeven participanten in de gemengde focusgroep A waren de doelen van PAV eigenlijk wel te realiseren binnen het bestaande lesurenpakket. Vier tot zes uren zouden naar hun zeggen voldoende zijn. Verder stelden zij dat een uitbreiding van uren niet zou bijdragen tot het bereiken van de doelen. Bij een mogelijke uitbreiding hangt het er ook van af hoe die uitbreiding aan uren dan concreet ingevuld wordt. Bovendien moet er een afweging gemaakt worden ten aanzien van de andere vakken. In focusgroep C werd erop gewezen dat een uitbreiding van het aantal uren PAV ten koste zou gaan van het aantal uren praktijk en die uren hebben de leerlingen echt wel nodig om een vak goed onder de knie te krijgen. Ten slotte speelt ook de studierichting hier een rol.

Samengevat stellen we dat de meerderheid van de participanten in de vier gemengde focusgroepen geen voorstander was van een uitbreiding van het aantal uren PAV. Het zou niet bijdragen aan het bereiken van de doelen en het zou ten koste gaan van andere vakken, met name de praktijkvakken.

6.2.3 De concrete klaspraktijken van leerkrachten PAV (en AV) in het bso (OV 4)

In deze paragraaf komen de onderzoeksresultaten aanbod wat betreft de concrete klaspraktijken van leerkrachten PAV (en AV) in het bso. Dit deel bestaat uit de volgende rubrieken:

- Werkvormen (6.2.3.1)
- Differentiëren in de klas (6.2.3.2)
- Samenwerking tussen leerkrachten PAV en leerkrachten praktijkvakken (6.2.3.3)
- Waardering van het vak PAV (6.2.3.4)
- Taalbeleid (6.2.3.5).

6.2.3.1 Werkvormen

De deelnemers aan de twee betrokken categoriale focusgroepen (leraren 1ste graad b-stroom, leraren PAV 2de graad) kregen vijf vignetten op een A3-blad te zien die betrekking hadden op vijf verschillende activiteiten: 1. Organiseren van een schoolactiviteit, 2. Bespreken van actualiteit, 3. Verkeersveiligheid, 4. Onderwerpen en 5. Omgaan met geld. De deelnemers kregen ook elk een A4-blad met zes diagrammen; vijf diagrammen verwijzen naar de werkvormen die in de vijf vignetten gebruikt worden, het zesde diagram is een werkvorm die ze vrij naar keuze konden invullen. Het doel van de opdracht was om zicht te krijgen op hoe frequent bepaalde werkvormen gebruikt werden. Deze diagrammen moesten ze dus inkleuren: in hoeveel procent van hun klaspraktijk maakte men gebruik van die bepaalde werkvorm?

Met betrekking tot de werkvorm 'doceren' (het vijfde vignet) merkten de leerkrachten b-stroom 1ste graad op dat er bijna geen doceermomenten in hun lessen voorkwamen. Doceren lukt namelijk heel moeilijk. De gevolgde aanpak is er eerder een van: *dat is je werk, je moet het afwerken, en als dat niet klaar is, dan het moet je het thuis afwerken.*

De werkvorm 'in groepen werken' bleek op verschillende wijze te worden ingevuld bij de leerkrachten in deze focusgroep. Dit varieerde van een leerkracht die opteerde voor beperkte toepassing, beginnende met kleine opdrachten in groepjes en dan stapsgewijs opbouwend naar grotere opdrachten, tot een leerkracht die de leerlingen vaak in groepjes laat werken, waar ze zelf moeten leren plannen, zij het met de nodige bijsturing van de leerkracht.

Een leerkracht wees erop dat groepswerk vooral gericht is op leerlingen die wat ouder zijn, die meer bezig zijn met actualiteit en dergelijke. In groep werken moet heel gestructureerd en stapsgewijs plaatsvinden: beginnen met kleine opdrachten en dan opbouwen ... Een grote opdracht lukt niet voor bepaalde klassen: klassen met heel veel OKAN-leerlingen, met veel verschillen in taalniveau of leeftijd: *Sommige leerlingen zijn 13 jaar, anderen komen uit het Buitengewoon Onderwijs (10 jaar of 11 jaar). Ze zijn er nog niet klaar voor.* De leerlingen kijken niet naar het nieuws en leggen de link niet. Onderwerpen mochten ze wel zelf kiezen. Er zijn altijd dingen die ze aanbrengen en dan probeerde deze leerkracht daar rekening mee te houden. Een tweede leerkracht getuigde dat het thema bij haar wel aan bod komt. Je bent er als leerkracht mee bezig, maar het is een schoolaanbod en niet specifiek voor een vak. Een derde leerkracht verklaarde dat er sinds dit schooljaar [2016-2017] een andere manier van lesgeven is ingevoerd op haar school. Leerlingen krijgen stappenplannen voor elk vak en gaan aan de slag. Leerkrachten staan altijd samen voor de klas (co-teaching) en leerlingen werken aan hun eigen kunnen. Leerkrachten hadden gemerkt dat er veel verveling was en negatief gedrag. Dat zou nu minder zijn. Leerkrachten dachten dat ze uit de lagere school meer zelfstandigheid meegekregen zouden hebben maar dat was niet zo. Leerkrachten hebben daarom zelf beslist om in te zetten op co-teaching (na een bezoek aan een andere school). Een vierde leerkracht gaf in dit verband aan dat er in haar school vaak in groepjes wordt gewerkt (in 1B zijn de groepjes kleiner). De leerkracht had hierbij het mavo-verhaal in het achterhoofd. Daar werken de leerlingen veel met taakjes en moeten ze zelf leren plannen. Uiteraard moet de leerkracht in de 1ste graad nog zelf veel bijsturen, maar dat lukt toch wel redelijk snel. Een vijfde leerkracht vertelde dat er bij haar op school één 1B en één 2B is. Leerkrachten werken er in één grote ruimte, maar de klassen worden almaar groter. De leerkrachten staan samen voor de klas en de leerlingen zitten ook door elkaar. In mavo zitten ze constant samen, voor wiskunde en Nederlands is dat anders. De leerkrachten werken vooral via zelfstandig werk wegens de verschillende achtergrond van de leerlingen. Sinds vier jaar wordt er gewerkt met een individueel traject. Wat mavo betreft wordt de actualiteit niet constant besproken, maar wel bijvoorbeeld het jaaroverzicht op Karrewiet. De onderwerpen komen van de leerlingen. Het organiseren van schoolactiviteiten gebeurt niet constant, maar één keer in het jaar is er wel een activiteit gepland om zelf een uitstap in elkaar te steken. De leerkrachten hadden voorts inspiratie gehaald uit het lager onderwijs, bijvoorbeeld contractwerk. Leerkrachten willen voor wiskunde ook een fichebak om meer volgens niveau in te delen, vooral voor functioneel rekenen. Leerkrachten werken met stappenplannen, hopelijk zullen ze later meer kunnen inzetten op differentiatie.

Volgens de leerkrachten in focusgroep 1ste graad b-stroom waren er vier factoren die de keuze van de werkvormen mee bepaalden (of belemmerden): (1) de leerlingengroep zelf (het gedrag en de groepsomvang), (2) het taalniveau van de leerlingen (vooral wat betreft leerlingen die uit het OKAN doorstromen), (3) de wisselende lesopdracht van leerkrachten (leerkrachten moeten zich elk jaar in een ander vak inwerken) en (4) het terugvallen op een klassieke aanpak om veilig te spelen.

Een leerkracht wierp op dat de keuze van werkvormen mee van de groep zelf afhangt, het gedrag van de leerlingen maar ook de grootte van de groep:

Ik had ook een grote groep die heel braaf was. Het is niet zo evident. Bijvoorbeeld: in de klas staan er zes computers. Het is leuk als ze elk een computer hebben. Praktisch is dat handiger. Met een grote groep kan je anderszinds ook aan veel grotere taken werken.

Een tweede bepalende factor om al of niet voor een werkvorm te kiezen is taal. Het taalniveau van de leerlingen is echt wel een zorg. De instroom van OKAN-leerlingen heeft een grote impact. Leerkrachten gaan anders werken of de groepen anders indelen, zoals de volgende uitspraak van een leerkracht illustreert:

Het begrip van het Nederlands bij OKAN-leerlingen is soms onbestaande. Doorheen de opdrachten kun je veel bijleren, maar ze moeten het ook begrijpen. Bijvoorbeeld, sommige leerlingen weten niet wat 'onderlijnen' betekent. Sinds dit jaar doen we daarom aan co-teaching in de lessen Nederlands.

Een derde bepalende – of liever belemmerende – factor bij de keuze van werkvormen is de wisselende opdracht van leerkrachten. Veel leerkrachten moeten elk jaar voor een ander vak opnieuw beginnen. En dat is niet zonder problemen zoals een deelnemende leerkracht verduidelijkte:

Je moet groeien. Je kan dat niet in één jaar maar je moet daarin groeien over verschillende jaren als je dat vak geeft. De klassieke manier dan het meeste houvast. Ik vlieg er ieder jaar opnieuw in, maar ik begrijp de collega's die dat moeilijker hebben, waardoor het meer afgeblokt wordt. Ik denk dat dat één van de mogelijke oorzaken is.

Er werd ook gesteld dat er niet altijd wordt voortgebouwd op de inzet van alternatieve werkvormen. Al te vaak valt men dan terug op het klassieke lesverloop. Frustratie zou hierbij meespelen: *Ze zeggen dat de les moet gegeven worden, ieder zijn eigen manier van lesgeven en andere collega's staan daar niet voor open.* Ook onzekerheid ligt hieraan ten grondslag. Vele leerkrachten houden daarom de deur van de klas gesloten als bescherming van zichzelf, van wat ze aan het doen zijn.

Uit de reacties van de leerkrachten die deelnamen aan de focusgroep met leerkrachten PAV 2de graad maakten we op dat de meerderheid onder hen bleef vasthouden aan een gestructureerde, leerkrachtgestuurde aanpak, met een nadruk op instructie door de leerkracht gevolgd door individuele oefeningen. De leerkrachten wendden slechts alternatieve werkvormen aan, mits zij een strakke begeleiding konden garanderen die de leerlingen in hun opdrachten en keuzes niet al te vrij liet. Een paar citaten van leerkrachten illustreren de bovengenoemde overheersende aanpak:

We hebben bewust gekozen om in de 2de graad daarop [doceren + individuele oefeningen] te focussen. Wij focussen heel hard op het inoefenen, op het aanreiken ... Het meeste van de tijd gebruiken we die werkvorm. We merkten vier jaar geleden dat leerlingen die [door]stromen, dat die vaardigheden niet verankerd zijn. We vonden dat in de 2de graad de aandacht moet gaan naar het inoefenen. En we merken hier toch wel een verandering. We merken dat de niet-populaire werkvorm, meer vaardigheden genereert.

Bij ons hebben ze meer structuur en functioneren ze beter onder die structuur. Bij andere werkvormen zijn ze zelf veel onrustiger.

De meeste leerkrachten van deze groep beaamden bovendien dat ze in hun klaspraktijk een aantal basisvaardigheden nog durfden te drillen:

Wij doen dat ook zo in de 2de graad. De regel van drie kunnen ze niet en we moeten altijd met thema's werken maar dan is het moeilijk om hen dat te laten kunnen na het einde van de les. Je kan niet anders dan eens een uur of een halfuur bezig zijn met de berekening. En dat is volgens de doorlichting oké.

Eén leerkracht liet daarentegen een andere stem horen en getuigde van een minder gestructureerde en niet-docerende aanpak waarin hij bewust meer inzet op coöperatieve werkvormen. Daarin voelde hij zich gestimuleerd door de op dit gebied positieve schoolcultuur, maar ook door de aanwezigheid van kleinere klassen op school, die meer mogelijkheden bieden voor het gebruik van alternatieve werkvormen:

Eigenlijk bij mij is het niet zo. Je kan zeggen dat het minder gestructureerd is. Ik heb het niet zo om heel veel uit mezelf te doceren. Ik laat de leerlingen bijna nooit individueel werken. Ik laat ze heel vaak in groepen werken, in hoeken werken. Daar gaat mijn voorkeur naar uit. Onze klassen zijn ook niet zo supergroot. Bijvoorbeeld in het 3de zitten er nu 17 leerlingen, in het 4de 20, maar in het 5de zijn ze met 13 en het 7de met 8). In onze school is er ook wel een beetje een cultuur, binnen alle vakken in de bso-richting om niet zo te doceren.

Verschillende participanten brachten ook naar voren dat de keuze van werkvormen mee afhankelijk is van de doelgroep en dat dit wel degelijk een verschil kan maken. Onder 'doelgroep' werd dan vooral begrepen: richting, graad en de aanwezigheid van allochtone/anderstalige leerlingen. Een paar leerkrachten zetten in dit verband uiteen dat de richting van de leerlingen bepalend kan zijn voor de selectie van werkvormen, iets wat nog extra wordt bemoeilijkt als leerlingen van verschillende richtingen samen in één klas PAV krijgen:

Ik heb 'office en retail' en 'verzorging en voeding' in één groep en dat is ontzettend moeilijk. 'Office en retail' kunnen veel meer aan, zijn veel zelfstandiger. En de leerlingen van 'verzorging en voeding' moeten bij het handje genomen worden, anders doen ze twee uur niets. Bij hoekenwerk vliegen die van 'kantoor en retail' erin maar die van verzorging staan daar maar wat. Ze hebben echt wel structuur nodig. En dat is het moeilijke als je die twee samen hebt.

Ik heb in eenzelfde groep 'kantoor' en 'Restaurant/keuken'. Die van kantoor zijn meer zelfstandig en ict-vaardiger. Ze zijn meer gewoon om hun tijd zelf in te delen. 'Restaurant/keuken' heeft dan meer discipline nodig. Die van 'restaurant/keuken' zijn dan wel weer beter met de regel van drie omdat ze dat veel meer gewoon zijn met hun recepten.

Verder heeft ook de graad, met name de 2de of 3de graad, een impact op de keuzes die leerkrachten qua werkvormen maakten:

'Bespreking van actualiteit' doe ik het meest. Het minst doe ik 'Onderwerpen kiezen'. Dat gebeurt enkel als er tijd over is. 'Organiseren van een schoolactiviteit' had ik eerst aangeduid maar eigenlijk vind ik dit meer iets voor de 3de graad.

Bij ons [in de 3de graad] moeten ze steeds per thema zelf een activiteit organiseren maar dat kan ook een project zijn voor een heel jaar. Bijvoorbeeld een winkeltje openen over gezonde voeding.

Ik hoor nu overal dat je in de 2de graad al zelfstandig moet kunnen werken maar in het leerplan staat niet dat dit al moet. Ik denk niet dat er iets mis is met nog instructies te geven. Bij mij werken ze soms in groepjes en ik heb het gevoel dat ze zich wel bezig hebben gehouden maar ik weet niet of ze daar iets uit mee hebben genomen. Als je toch nog eens een les geeft, instructies geven, oefeningen maken, denk ik dat ze misschien meer opnemen dan als ze zelfstandig foldertjes krijgen en zelf de oplossingen moeten zoeken. Ik vind niet dat je dat al moet verwachten.

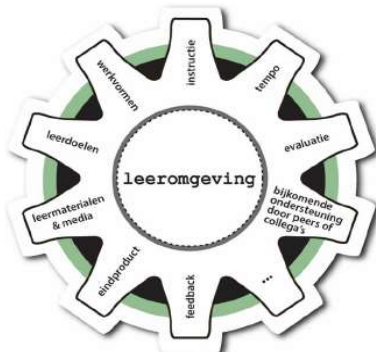
Tot slot wezen leerkrachten nog op de aanwezigheid van allochtone leerlingen in de klas en wat dit kan betekenen voor het inzetten van een werkvorm als groepswerk¹⁶:

Bij mij doen ze liever groepswerk, omdat ze dan kunnen verdwijnen in de groep. Wij hebben veel allochtone leerlingen, maar als die in een groep werken, dan valt dat niet op dat ze taal niet goed kunnen, omdat ze verdwijnen in de groep. Maar als je hen individueel test, vallen ze door de mand [...] Zeker bij ex-OKAN'ers is het verdwijnen in de groep een valkuil.

Als we de uitkomsten van de twee categoriale focusgroepen waarin het thema werkvormen werd besproken samenbrengen, tekent zich een contrast tussen de beiden af. Gevarieerde praktijkvoorbeelden van innovatief gebruik van werkvormen en weinig doceermomenten in de b-stroom van de 1ste graad tegenover een veeleer klassieke aanpak bij de leerkrachten PAV uit de 2de graad, dat wil zeggen: meer gestructureerd en leerkrachtgestuurd, met een nadruk op instructie door de leerkracht gevolgd door individuele oefeningen. Bepalende (of belemmerende) factoren in de keuze van werkvormen die de participanten naar voren schoven, hadden te maken met leerlingfactoren (gedrag, taalniveau), klasfactoren (groepsomvang, studierichting, graad), leerkrachtfactoren (veilige klassieke didactiek) en schoolfactoren (wisselende lesopdrachten).

6.2.3.2 Differentiëren in de klas

De deelnemers aan de twee betrokken, gemengde focusgroepen (C en D) kregen op een A3-blad een tandwiel te zien dat een model van binnenklasdifferentiatie weergeeft (zie Figuur 6.1).



Figuur 6.1. Tandwiel van het model van binnenklasdifferentiatie (Struyven, Coubergs, Gheysens, & Engels, 2015)

De deelnemers kregen elk drie groene en drie rode bolletjes. De groene bolletjes werden gekleefd bij die vormen van differentiatie die ze vaak deden. De rode bij die zaken die ze moeilijk haalbaar vonden. De drie stickers mochten verspreid gekleefd worden maar ook op eenzelfde item. Of twee bolletjes bij het ene item en één bolletje bij een ander item. De groene bolletjes werden op eenzelfde A3-blad gekleefd, de rode op een ander blad. Vervolgens werd vooral stilgestaan bij de rode bolletjes. Waarom werd dit gezien als moeilijk haalbaar?

¹⁶ Alle leerkrachten in de focusgroep leerkrachten PAV 2de graad hadden leerlingen in de klas die OKAN hadden gevolgd, uitgezonderd één leerkracht die les gaf in een school in een kustgemeente met weinig allochtonen.

Het resultaat van de stickerkleefactie bij de gemengde focusgroep C liet zien dat de deelnemers het vaakst differentieerden wat betreft leermaterialen en media, werkvormen en tempo. In de gemengde focusgroep D werd het vaakst gedifferentieerd op de gebieden van instructie, tempo en bijkomende ondersteuning. Het is niet duidelijk waar dit verschil tussen de twee groepen vandaan kwam. Het minst vaak werd gedifferentieerd in eindproduct en evaluatie – en dat was in de beide groepen het geval.

Differentiatie in leermaterialen was voor de participanten in focusgroep C een vanzelfsprekendheid en ook direct lonend: het trekt de aandacht van de leerlingen. Differentiëren volgens tempo is iets waar leerkrachten in focusgroep C vooral naar grepen als ze te maken hadden met grote verschillen in het taalniveau Nederlands:

Wij hebben veel OKAN-leerlingen, maar ik kijk dan eerder naar tempo. Als anderen bezig zijn laat ik hen op een rustiger tempo werken en geef ik hen meer info.

Een veel voorkomende vorm van differentiatie in focusgroep D was sterke leerlingen andere leerlingen laten ondersteunen. Eén van de vertegenwoordigde scholen neemt deel aan een 'alfaproject'. Dit komt erop neer dat leerlingen die instromen uit een OKAN worden opgevolgd en taalondersteuning krijgen. Hierbij worden bijlessen aangeboden. Een ander voorbeeld was co-teaching: twee leerkrachten staan samen in de klas en kunnen elkaar aangeven welke oefeningen leerlingen alleen kunnen maken, bij welke oefeningen leerlingen hulp nodig hebben en bij welke oefeningen ze iemand kunnen helpen.

In de in focusgroep C vertegenwoordigde scholen werd weinig ingezet op differentiatie naar eindproduct. In focusgroep D was er zelfs grote eensgezindheid dat je in een eindproduct niet mag differentiëren. Je differentieert om ervoor te zorgen dat de leerlingen hetzelfde eindproduct bereiken. Al krijgen bepaalde leerlingen die dat nodig hebben wel meer tools en STICORDI om het eindproduct te behalen. Sommige deelnemers aan focusgroep D vonden het zelfs al moeilijk dat medeleerlingen bijvoorbeeld andere instructie krijgen. Echter, een directeur in focusgroep C opperde dat in zijn school wel degelijk op differentiëren volgens eindproduct wordt ingezet:

Bij ons op school kijken we niet naar het eindproduct, maar naar de leerwinst. Wij hebben een aantal OKAN-leerlingen die instromen in een 4de jaar. Dat is een heel ander verhaal dan bij anderen. Dan bekijken we de leerwinst.

Gedifferentieerd evalueren lag moeilijk in de twee focusgroepen, maar bij uitstek in focusgroep D. Waarom koos men ervoor leerlingen zoveel mogelijk op dezelfde manier te evalueren? Evalueren was voor de leerkrachten in focusgroep D meestal het toekennen van een score per opdracht aan de hand van bepaalde evaluatiecriteria. Hierbij formuleerde een deelnemer de bedenking dat het moeilijk is om aan leerlingen over te brengen waarom iemand een ander eindproduct zou mogen indienen. Al is dat voor een deel ook vakafhankelijk. Bijvoorbeeld: bij het aanbrengen van een fietsband is er geen twijfel over het eindresultaat: hij moet juist op de fiets.

In tegenstelling tot Focusgroep D bleek gedifferentieerd evalueren in focusgroep C wat minder omstreken. Een van de participanten lichtte haar evaluatiepraktijk met betrekking tot dit punt nader toe:

Ik ga eerder bij hen differentiëren in evaluatie. Ze krijgen dezelfde toets, dezelfde vragen, maar ik ga wel milder gaan verbeteren. Als ik zie dat ik het denkproces snap, dan ga ik voor die OKAN- persoon

het volledige punt geven, terwijl voor iemand die hier geboren is, ik weet dat ze het beter zouden moeten kunnen uitleggen. Ze krijgen ook de tijd die ze nodig hebben. Hebben ze twintig minuten nodig dan krijgen ze dat. Hebben ze een heel lesuur nodig, dan krijgen ze dat ook.

Met betrekking tot de geopperde bezwaren tegen gedifferentieerd evalueren kwamen uit de focusgroep C vier belemmerende factoren naar voren: de vrees voor procedures van ouders/leerlingen die examenresultaten aanvechten, tegenkating van de leerlingen zelf, het schoolbeleid, en de schooldoorlichting van de onderwijsinspectie. Een eerste hindernis is de vrees voor aanvechtprocedures die maakt dat leerkrachten in hun evaluatiepraktijk op veilig spelen. Het getuigenis van deze leerkracht maakt dit duidelijk:

Bij mij krijgen ze dezelfde toets en hetzelfde examen. Want we hebben zo al een aantal procedures gehad. En als je 26 examens maakt, begin dan maar eens te bewijzen dat het even moeilijk is. Iedereen moet dezelfde doelen halen, dus iedereen krijgt dezelfde toets. Je varieert wel in vraagstelling zodat iedereen zijn goesting krijgt. Maar in de wijze waarop je dan verbetert, hou je dan rekening met de leerling. Je speelt daarom op veilig.

Ten tweede, ook leerlingen reageren soms afwijzend tegenover het gebruik van gedifferentieerde evaluatie: *Soms als je twee toetsen maakt, krijg je opmerkingen dat de andere toets makkelijker is.*

Het schoolbeleid kan zich ten derde ook restrictief opstellen tegenover gedifferentieerd evalueren door een gelijke manier van toetsing tussen leerkrachten van eenzelfde vak te eisen:

Er zijn scholen die erop hameren dat de examens helemaal exact moeten zijn voor leerlingen die dezelfde vakken krijgen, maar dan van een andere leerkracht.

Ten vierde attendeerde een van de participanten aan focusgroep C op de remmende invloed van de onderwijsinspectie bij een schooldoorlichting:

Dat zijn ook opmerkingen die vanuit de doorlichting gekomen zijn. Als je dat krijgt, dan durf je niet meer flexibel denken, zeker niet naar evaluatie toe.

De topic differentiatie in werkvormen weekte in focusgroep C een aantal reacties los. Daaruit bleek dat de leerkrachten weliswaar open stonden voor het gebruik van gedifferentieerde werkvormen, maar dat een drietal factoren in de realisatie hiervan een stimulerende of belemmerende invloed uitoefenen, te weten: organisatie/infrastructuur, het niveau van de groep en het vak zelf. Organisatorische moeilijkheden vormden een heikel punt, zoals mag blijken uit de onderstaande uitspraken van twee deelnemers:

Ik geef vooral boekhouden, daar vind ik het organisatorisch moeilijker om werkvormen toe te passen. Ik geef vooral eerst theorie en dan moeten ze individueel de oefening maken. Soms vraag ik hen wel om samen te kijken of het uitkomt, maar hoekenwerk bijvoorbeeld gaat niet.

Ik heb geen vast lokaal, daar begint het al. Het is een kwestie van lokaal, materiaal. Als je moet beginnen sleuren met beamer en computer. Ja, dan wordt het al lastig om veel filmpjes te tonen. Ik pak bijvoorbeeld mijn eigen computer mee, dan moeten ze er allemaal rond zitten. Het zijn acht hele brave jongens, dan doe ik dat graag. Maar als dat er 15 zijn, ga je dat niet echt doen.

Verder werd het niveau van de klasgroep aangevoerd als een belangrijke voorwaarde om differentiatie in werkvormen uit te proberen. Twee citaten van leerkrachten expliciteren dit:

Bij ons hangt differentiëren van de klasgroep af, dat verschilt van jaar tot jaar. Het is zo verschillend. Die zijn zwakker, die hebben een zwakkere klas.

Als je een sterke groep hebt, dan gaat dat wel. Soms hangt het ook van de situatie af. Bijvoorbeeld: je kan er mee werken, dan gaan ze op uitstap en ze komen terug en dan kan je er niet meer mee werken.

Ten slotte werd ook het vak als beïnvloedende factor te berde gebracht: *Met boekhouden is dat moeilijk, maar met PAV is dat gemakkelijker.*

In focusgroep D gingen de participanten ook in op de algemeen ervaren belemmeringen bij differentiatie. De groepen zijn soms te groot, waardoor differentiëren niet mogelijk is: *Soms is het zo'n chaos dat differentiatie niet haalbaar is. Je werkt dan met een groepje en dan zitten de anderen te prutsen.* Ook infrastructuur werd als een probleem aangehaald. De akoestiek in klassen is lastig, waardoor het druk is. Middelen en omkadering spelen een rol bij het al of niet mogelijk maken van differentiatie. Bijvoorbeeld, met twee voor een klas zou een luxe zijn. De ene leerkracht kan met zwakke leerlingen werken en de andere met sterke leerlingen.

Samenvattend stellen we dat de leerkrachten in de twee gemengde focusgroepen in hun wijze van differentiatie verschillende accenten legden. In focusgroep C werd vooral gedifferentieerd op de gebieden van materialen en media, werkvormen en tempo, terwijl in focusgroep D differentiatie in instructie, tempo en bijkomende ondersteuning het meest gebeurde. In de beide groepen werd het minst gedifferentieerd in eindproduct en evaluatie. Differentiatie in leermaterialen, tempo en bijkomende ondersteuning werden doorgaans als vanzelfsprekend beschouwd. Maar dat gold allesbehalve voor differentiatie volgens eindproduct en evaluatie. Vooral tegen het laatste werden nogal wat bezwaren geopperd: de vrees voor procedures van ouders/leerlingen, tegenkating van de leerlingen zelf, het schoolbeleid, en de schooldoorlichting van de onderwijsinspectie. Belemmerende leerling- en schoolfactoren die werden vernoemd in verband met differentiatie naar werkvormen en differentiatie in het algemeen waren: het niveau van de leerlingengroep, klasgrootte, infrastructuur, omkadering en het vak zelf.

6.2.3.3 Samenwerking tussen leerkrachten PAV en leerkrachten praktijkvakken

Afhankelijk van de focusgroep werden de volgende vragen gesteld:

- Focusgroep directeuren: is er een beleid over samenwerking? Hoe ziet dit eruit? Wordt er samengewerkt tussen de leerkrachten PAV en de praktijkleerkrachten? Hoe? Hoe wordt dit gestimuleerd?
- Focusgroep leerkrachten PAV 2de graad: wat gebeurt er al op school binnen het vak PAV op het vlak van samenwerking met de praktijk/het werkveld? Ervaren jullie belemmeringen op het vlak van samenwerking met de praktijk/het werkveld? Welke?

De directeuren in de focusgroep vermeldten een aantal voorbeelden van samenwerking in hun scholen: samenwerking tussen leerkrachten PAV en leerkrachten praktijkvakken voornamelijk in het kader van stages, want PAV-competenties worden meegenomen in de vakgerichte stage; samenwerking op vraag van de leerkrachten zelf, sommige zaken zijn ook richtingspecifiek uit te diepen; samenwerking rond de GIP, die dikwijls wat PAV betreft op taal is gericht (vaktermen en functionele rekenvaardigheden worden dan in PAV aangeleerd, iets wat vaker voorkomt in richtingspecifieke klassen); gezamenlijke voorbereiding van excursies binnen PAV.

Er bleek voorts een verschil te zijn tussen scholen wat betreft de mate waarin PAV-leerkrachten verwacht worden om een 'trekkersrol' op te nemen. In enkele scholen is het zo dat de PAV-leerkrachten de trekker is van de GIP. In andere scholen is dat niet het geval, waardoor de PAV-leerkracht eerder een ondersteunende rol heeft. In de laatste scholen is het bijvoorbeeld de stagebegeleider die de GIP trekt.

Ten slotte wat betreft de vakgroepen is er in vergelijking met vroeger een trend naar meer samenwerking: vakgroepen PAV en vakgroepen van praktijkvakken gaan al eens vaker samenzitten. Dit is gemakkelijker te realiseren in de harde sector, waar minder verschillende praktijkvakken gegeven worden.

De leerkrachten in de focusgroep PAV 2de graad verstrekten een aantal getuigenissen over hun mogelijke samenwerking met de leerkrachten van praktijkvakken. In één geval gaf een leerkracht aan dat er op school helemaal geen samenwerking was: *Bij ons echt niet, verder dan samen gaan eten in het restaurant doe ik niet.* Uit de andere uitspraken van de participanten bleek vooral dat voorkomende samenwerking gebeurde op ad-hocbasis of vraaggestuurd. Een paar leerkrachten gaven te kennen dat er samenwerking was in het kader van de stage door al eens met leerlingen verschillende stageplaatsen te bezoeken of te gaan kijken naar de stageplaats. Een andere leerkracht vertelde dat er enkel samenwerking was op het vlak van administratie, bijvoorbeeld: verslagen die de leerkrachten moeten schrijven, of bij de GIP meehelpen om de presentatie te maken. Typisch vraaggestuurde samenwerking was dat de praktijkleerkrachten aan de PAV-leerkrachten vroegen om wat meer aan wiskunde te werken: *Bijvoorbeeld, leer ze beter op schaal werken want de tekeningen trekken op niet veel. Of de vraag om de regel van drie nog eens te herhalen.*

In enkele gevallen was het contact met de praktijk wat intensiever, zoals het volgende voorbeeld illustreert:

Bij ons in het vierde jaar hebben ze werkplekleren. Ik heb dan meegedraaid in de grote Carrefour en dan zijn er ook andere leerkrachten die meegaan. Dus niet enkel de leerkrachten PAV maar ook de andere leerkrachten.

Een aantal leerkrachten probeerde het contact met de praktijkleerkrachten aan te halen om een vollediger beeld van de leerlingen te krijgen, om oefeningen aan te passen aan de studierichting of om input te verkrijgen van de praktijkleerkrachten.

In het intensiever verlopende contact stuitten PAV-leerkrachten echter soms op moeilijkheden. Uit de onderstaande drie uitspraken blijkt dat het soms moeilijk is om de werkwijzen en vragen van PAV-leerkrachten en praktijkleerkrachten op elkaar af te stemmen:

Ik spring binnen in die lessen om te kijken hoe de leerlingen bij hen zijn. Ik heb wel portfolio's van de leerlingen, van hun praktijkvakken, maar ik begrijp daar niet veel van als dat gaat over elektriciteit of zo. Praktijkleerkrachten gaan wel naar buiten maar PAV-leerkrachten niet.

Los van de thema's die vaststaan proberen we de extra oefeningen aan te passen aan de studierichting. Dat is vraaggestuurd. Bijvoorbeeld, een oefening speelt zich af in de context van schilders. Een paar jaar geleden was dat zo dat als er moeilijkheden waren in een praktijkvak, dat ze vragen aan PAV-collega's om dat verder uit te leggen. Maar dan draait het erop uit dat de PAV-collega's alles oplossen. Maar dat is ook niet de bedoeling, hè.

Wij hebben ook gevraagd aan praktijkleerkrachten om meer input te geven, maar dan kwamen ze ook af met van die absurde vragen die helemaal niet haalbaar zijn. En dan hoor je er daarna niets meer van. Bijvoorbeeld, dingen die niet in het leerplan staan, zo van die wetmatigheden die echt niet in PAV passen maar wel in techniek en dan verwachten ze dat wij dat helemaal gaan uitleggen, terwijl dat helemaal niet in ons leerplan staat.

Samengevat kunnen we stellen dat de door de directeuren en leraren PAV 2de graad in de focusgroepen gegeven voorbeelden goed aansluiten bij de antwoorden die participanten gaven in de casestudy (4. 5.1.2) en de survey (5.2.1.4). Er was doorgaans geen sprake van systematisch gestuurde samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van de praktijkvakken. Nieuwe elementen die uit de focusgroepen resulteerden, zijn de vaststelling dat de rol van de PAV-leerkracht in de samenwerking (trekker of ondersteuner) verschilde tussen scholen en de moeilijkheden die leerkrachten PAV en leerkrachten van praktijkvakken ervoeren bij intensiever verlopende contacten.

6.2.3.4 Waardering van het vak PAV

De deelnemers aan de focusgroep met de leraren niet-PAV 3de graad kregen op een A3-blad de volgende drie citaten uit leerkrachteninterviews van de casestudy (zie 4.5.4) te zien:

In het zevende krijgen ze een diploma secundair (...) Daar weegt PAV zwaarder door dan in het zesde, vier uur PAV, dat ze daar een getuigschrift van krijgen. Uiteindelijk worden ze toegeleid naar de arbeidsmarkt ... En om een persoon die goed is in zijn vak te laten zitten, dat kost de maatschappij ook geld.

Als ze overal een zeven of acht op hebben en een één bij PAV, dan gaat dat niet om ze tegen te houden, maar dat is normaal, denk ik.

Als je slecht scoort op PAV maar als je je inzet voor praktijk is het in orde. Ik vind dat niet oké.

In reactie op deze citaten brachten de participanten eerst en vooral naar voren dat PAV een belangrijke rol heeft in het 6de en het 7de jaar. Er wordt veel samengewerkt wanneer ze met de leerlingen met de geïntegreerde proef bezig zijn, bijvoorbeeld om toe te zien op bronvermelding, schrijffouten, sollicitatie. Leerkrachten van praktijkvakken hebben ook veel samenwerking met leerkrachten PAV om de laatste het netwerk en de dienstverlening te leren kennen, bijvoorbeeld informatie rond kinder- en bejaardenzorg.

PAV zou volgens de deelnemers op de verschillende scholen ook een belangrijke rol spelen bij de deliberaties. Hierbij werd het belang van taalvaardigheid en de grote rol van de PAV-leerkracht op dit vlak onderstreept.

De leerkrachten niet-PAV 3de graad erkenden dat de leerlingen naast praktijkgerichte opleiding ook nood hebben aan algemene vorming. De rol van de leerkracht PAV in de motivatie van de leerlingen is zeer belangrijk. Leerlingen zullen het vak waarderen als zij de leerkracht waarderen. Een goede band tussen beiden is zeer belangrijk.

Verder werd gesteld dat samenwerking tussen leerkrachten van verschillende vakken kan helpen bij de waardering van PAV. PAV heeft immers vaak een ondersteunende rol bij het aanleren van bepaalde vaardigheden. De leerkrachten vonden echter dat dergelijke samenwerking niet wordt

gestimuleerd door het beleid. Er is geen duidelijk kader. Op sommige scholen gebeurt ook weinig of zelfs niets. Ten slotte gaf men nog aan dat continuïteit in de loopbaan van leerkrachten een belangrijke voorwaarde is om tot goede samenwerking tussen leerkrachten te komen.

In de gemengde focusgroep C vond ook een discussie plaats over de waardering van PAV door de collega's (van de praktijkvakken) en de mate waarin er rekening wordt of moet worden gehouden met het resultaat op PAV bij de deliberaties. Hierbij kwam het vraagstuk voor de dag over de afweging van algemene en vaktechnische competenties in het bso, en welke hierbij in de eindevaluatie moeten doorwegen. De PAV-leraren in de focusgroep C drukten hun frustratie uit over het feit dat in de deliberaties leerlingen er vaak worden doorgelaten als ze gebuisd zijn voor PAV. Wat in feite betekent dat het probleem van gebrekkige algemene vaardigheden (bijvoorbeeld in taal of rekenen) naar de volgende jaren wordt doorgeschoven. In het algemeen bleken de aanwezige PAV-leerkrachten te pleiten voor een groter gewicht van PAV dan nu bij de deliberaties, terwijl de aanwezige praktijkleerkracht oordeelde dat de praktijk voorrang moest krijgen op de algemene vakken.¹⁷ Dit wordt geïllustreerd door de volgende citaten:

Stel dat ze gebuisd zijn voor PAV met 5%, dan gaan die andere leerkrachten zeggen dat dat niet veel uitmaakt omdat toch het een elektricien moet worden. Als de leerkrachten dan stemmen, dan ben je de enige. En in het volgende jaar verdrinken ze dan. Het jaar daarop is het dan hetzelfde scenario.

Ik snap de frustratie maar ik zou liever hebben dat mijn elektricien 80% heeft voor elektriek en dan misschien maar 5% voor PAV.

De laatste uitspraak lokte reacties uit bij andere participanten over het belang van de algemene vaardigheden die precies in PAV worden aangeleerd. Ter illustratie werden in de loop van het gesprek functionele deelvaardigheden opgesomd, zoals de juiste factuur maken, een verslag maken, een cv opstellen, cijfers optellen, zonder (al te veel fouten) schrijven, een tekstje kunnen lezen en begrijpen, informatie opzoeken op het internet en zo meer. Een aantal participanten vond dat het echt geen steek hield om een diploma af te leveren zonder een minimum aan bagage in algemene vaardigheden, zoals mag blijken uit de onderstaande uitspraken:

In het 7de krijgen ze een diploma maar als je nog niet in staat bent om cijfers op te tellen, dan is dat wel jammer dat je een diploma krijgt.

Als je het zo laat, dan is het misschien een topmechanieker maar wel analfabeet. Ik had vorig jaar een leerling die over de hele lijn was gebuisd op PAV.

De leerlingen, die studeren misschien wel af in elektriciteit, maar gaan er niet altijd in werken. Het is niet dat iedereen werkt in de sector volgens zijn diploma. En daarom zijn die algemene vakken juist belangrijk en is het zonde dat leerlingen er elk jaar door geraken zonder dat ze eigenlijk slagen voor PAV.

De deelnemers aan de focusgroep leerkrachten niet-PAV 3de graad erkenden het belang van algemene vorming en het vak PAV, zo kunnen we samenvattend stellen. PAV zou bij de deliberaties in de aanwezige scholen een belangrijke rol spelen. Zij betoogden dat onder andere een goede samenwerking tussen de leerkrachten PAV en de leerkrachten van praktijkvakken kan bijdragen tot de waardering van PAV. De in de gemengde focusgroep C aanwezige PAV-leerkrachten getuigden

¹⁷ Uiteraard gaat het hier om de mening van één praktijkleerkracht.

echter veeleer van een gebrek aan erkenning van PAV in de deliberaties op hun scholen. Zij pleitten daarom voor een groter gewicht van PAV dan nu bij de deliberaties, terwijl de aanwezige praktijkleerkracht oordeelde dat in het bso de praktijk in de regel voorrang moet krijgen op de algemene vakken.

6.2.3.5 Taalbeleid

De participanten in drie gemengde focusgroepen (A, B en C) kregen op een A3-blad twee citaten uit interviews met directeuren afgenomen in het kader van de casestudy te zien (4.5.3.1 en 4.5.1.2).

We hebben 91% gok-leerlingen. Dat wil zeggen dat bijna alle gok-leerlingen als thuistaal niet het Nederlands hebben. Dat betekent dus ook dat het allemaal, NT2, dus Nederlands als tweede thuistaal, als tweede taal, gaan hanteren. Dat zorgt er uiteraard voor dat lees- en schrijfvaardigheid een uitdaging vormt. Das ook de reden geweest waarom onze school gekozen heeft voor niet in PAV te stappen maar wel Nederlands als apart vak te zien.

Eind augustus, praktijkleerkrachten en algemene vakkers samengezet om talige doelen op te lijsten en samen te kijken 'wat heeft die leerling op talig vlak nodig om stapjes vooruit te zetten?'. Die talige doelen worden dan geformuleerd in kleine stapjes in handelingsplannen, waarbij wij het doel hebben om met PAV in een soort leergroep samen met andere mensen die geïnteresseerd zijn in taal, om daar dan vorderingen in te maken op heel concrete doelen.

Hierna kregen de deelnemers de volgende vragen: is er een specifiek taalbeleid (voor bso) op jullie school? Hoe ziet dit eruit?

In de drie focusgroepen gaven de participanten de volgende voorbeelden van 'taalbeleid' in hun school:

- Intensieve individuele begeleiding van anderstalige leerlingen (A).
- De inzet van een 'vlinderleerkracht', iemand die leerkracht Nederlands is van opleiding en die onder anderen de leerkrachten PAV in de 2de graad ondersteunt. De talige ondersteuning is niet gefocust op één leerling maar op groepen leerlingen en kan variëren in de verschillende lessen (C).
- Het aanbieden van klasinterne taalondersteuning tijdens de lessen PAV. Vroeger was deze ondersteuning klasextern, maar dat werd door de leerlingen als *een straf* aanvoeld (C).
- De invoering van een extra uur taal in twee studierichtingen (onder andere mechanica) dat is toegespitst op de praktijk van deze leerlingen. Leerlingen in de 2de en 3de graad krijgen extra uren Nederlands. De leerkrachten mogen in de 2de graad zelf leerlingen opgeven die taalondersteuning nodig hebben. In de 3de graad kan de vervolgschoolcoach hiervoor extra worden ingezet. Daarnaast is ook een leercoach werkzaam die enkel buiten de schooluren extra bijles geeft. Dat kan over andere dingen gaan maar meestal is het taal (C).
- Een vervolgschoolcoach voor OKAN. Deze coach komt twee uur in de week de leerlingen die uit het OKAN doorstromen persoonlijk begeleiden, bijvoorbeeld bij het maken van huiswerk (B).
- Een taalcoördinator met als taak taal op school eenvoudiger en verstaanbaarder maken (B).
- Het aanbieden van Nederlands als apart vak binnen de richting 'Kantoor'. Binnen deze uren is er ruimte om expliciet in te zetten op taal (A).

- Een vrije ruimte met advies om Nederlandse taalles te volgen. Het is echter geen verplichting voor de leerlingen. Op woensdag is er een Open Leercentrum (OLC) waar leerlingen hulp krijgen bij de taken die ze van leerkrachten hebben gekregen (B en D).
- Organisatie van aparte, vrijblijvende NT2-lessen over de middag. De aangehaalde motieven hiervoor zijn de leerlingen hier zelf de nood aangeven dat het niet mogelijk constant binnen PAV te remediëren. Tegelijk is er ook het besef dit aanbod van extra lessen lang niet alle taalproblemen oplost. Het aanbod leidt tot een rapport of een advies (A).
- Een taalscreening in het begin van het schooljaar die bij alle nieuwe leerlingen wordt afgenomen. De leerlingen die zwak scoren op de taaltest worden bijgewerkt door middel van taalremediëring. De taalremediëring wordt opgesplitst volgens de verschillende vaardigheden en wordt gegeven door een schoolexterne lesgever. De leerlingen worden ook extra begeleid door een leerkracht om hun taalbegrip te verhogen, of het nut te verhogen van instructietaal. Dit wordt per vak aangebracht: zaken die typisch zijn voor een bepaald vak komen dan aan bod (B, C en D).

In focusgroepen C en D werd ook expliciet de vraag gesteld of het Nederlands als een apart vak moet worden gegeven dan wel geïntegreerd in PAV. Uit de discussie kwamen drie verschillende opties naar boven. Eén van de participanten in focusgroep C was sterk gewonnen voor de optie om het Nederlands als een apart vak te organiseren. In focusgroep was er ook één leerkracht die betreurde dat het Nederlands niet meer als apart vak wordt gegeven. In het geïntegreerde vak wordt er te weinig aandacht besteed aan het Nederlands. Het opstellen van correcte mails enzovoort achtte ze toch wel belangrijk:

Een toets van de leerlingen verbeteren, vooral op taal, duurt soms vier uur. We moeten blijven hameren op taal. Leerlingen kunnen soms zo veel maar kunnen het dan niet vertellen of schrijven. Leerlingen spreken soms Turks, dat geen lidwoorden heeft, met Nederlandse woorden.

Een andere participant in focusgroep C verdedigde daarentegen de optie van een geïntegreerde behandeling van Nederlands binnen PAV en zette de voordelen en beweegredenen hiervan uiteen:

Ik vind het niet goed om Nederlands uit PAV te nemen. Je kan PAV heel ruim interpreteren en dat heb je dan minder met het leerplan Nederlands. PAV heeft het voordeel dat je meer kan denken in functie van de leerlingen. Terwijl Nederlands en het leerplan Nederlands veel strikter zijn. Dat is trouwens één van de basisredenen waarom we voor PAV hebben gekozen. Je kan makkelijker linken van Nederlands naar wiskunde, naar technische vakken ...

Tussen de twee uiterste standpunten was er ook een derde optie die de meeste deelnemers aan focusgroep C leek aan te spreken. Deze optie was er een van inzetten op meer of extra taalondersteuning, zonder te raken aan het aantal uur PAV en zonder een apart vak Nederlands te organiseren. De volgende citaten van twee participanten illustreren deze optie:

Ik zou het omgekeerd beter vinden. Als je dan een uurtje extra hulp hebt puur op vlak van tekstbegrip zou ik het beter vinden. Ik zou dan één uurtje gebruiken juist voor andere teksten. Om teksten te leren analyseren. Eén uurtje Nederlands om beter begrip te hebben in andere vakken, zonder dat je daar je tijd van PAV in steekt. Dus eerder als ondersteuning, in plaats van een apart vak.

Ook in focusgroep D zag een deel van de leerkrachten veeleer een meerwaarde in een uur per week taalles om aan expliciete taal instructie en technische taal te kunnen werken. Een vakgroepvoorzitter

van een Brusselse school gaf aan dat dit in de school werd opgelost door een uur van de praktijk af te nemen. In dat uur wordt een leerkracht Nederlands ingezet die specifiek Nederlands geeft.

Samenvattend kunnen we het volgende zeggen met betrekking tot taalbeleid, dat als thema aan bod kwam in de vier gemengde focusgroepen. Het taalbeleid bleek al met al nogal te verschillen tussen de verschillende in de focusgroepen vertegenwoordigde scholen. Specifiek voor PAV varieerde dit van klasinterne ondersteuning, een extra uur praktijk- en vakgerichte taal, de inzet van klasexterne coaches, tot de organisatie van aparte taallessen buiten de gewone lesuren. Daarnaast bleek dat de meeste deelnemers aan de betrokken focusgroepen vasthielden aan een geïntegreerde behandeling van het Nederlands binnen PAV, maar dan wel met de nodige ruimte voor extra taalondersteuning bovenop de bestaande PAV-uren.

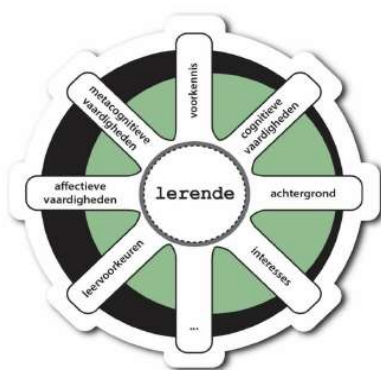
6.2.4 Hoe de leerkracht PAV zich verhoudt tot de leerlingencompositie in bso (OV 5)

In deze rubriek gaan we in op de resultaten van de focusgroepen met betrekking tot de vraag hoe de leerkracht zich verhoudt (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingencompositie in bso (in casu heterogene en gemiddeld laaggemotiveerde leerlingengroepen). We behandelen hierbij de volgende vier rubrieken:

- Heterogeniteit in de leerlingencompositie (6.2.4.1)
- Leerlingenbetrokkenheid (6.2.4.2)
- Toekomst en profiel van de leerlingen (6.2.4.3)
- Mogelijke oorzaken van de teleurstellende peilingsresultaten (6.2.4.4).

6.2.4.1 Heterogeniteit in de leerlingencompositie

De deelnemers aan de gemengde focusgroepen (A tot en met D) kregen op een A3-blad het tandwiel van de lerende uit het differentiatiemodel (zie Figuur 6.2) te zien en werden voorzien van een korte, mondelinge toelichting.



Figuur 6.2. Tandwiel van de lerende uit het differentiatiemodel (Struyven et al., 2015)

De deelnemers kregen elk drie groene en drie rode bolletjes. De groene bolletjes moesten ze op het wiel klevan bij de zaken waarbij ze de grootste gelijkenissen opmerkten tussen leerlingen in de PAV-klas (= homogeniteit van de leerlingen). De rode bolletjes moesten ze op het wiel klevan bij de zaken

waarbij ze de grootste verschillen opmerken tussen leerlingen in de PAV-klas (= heterogeniteit van de leerlingen). De drie stickers mochten telkens verspreid geplakt worden, maar mochten ook op eenzelfde item gekleefd worden. Of twee bolletjes bij het ene item en één bolletje bij een ander item. In het daaropvolgende gesprek werd vooral stilgestaan bij de rode bolletjes: hoe gaan jullie ermee om? Aan deelnemers die al lang voor de klas stonden werd ook de vraag gesteld: merken jullie hierin een evolutie doorheen de jaren?

Wat betreft de grootste gelijkenissen tussen de leerlingen zagen we de volgende resultaten per focusgroep: leervoorkeuren en interesses (A); interesses en achtergrond (B); interesses, voorkennis en achtergrond (C); leervoorkeuren (D).

Met betrekking tot de grootste verschillen stelden we het volgende vast: achtergrond en voorkennis (A); voorkennis (B); leervoorkeuren, voorkennis en achtergrond (C); achtergrond en voorkennis (D).

De variatie tussen de focusgroepen hing wellicht samen met de samenstelling van de focusgroepen, dat wil zeggen toevallige verschillen tussen de leerlingencomposities van de scholen waar de verschillende participanten werkzaam waren.

Verschillen in voorkennis werden in alle vier de focusgroepen als belangrijk voorgesteld. Al werd in elke focusgroep het begrip net iets anders ingevuld of ervaren. In focusgroep A dachten de deelnemers spontaan aan verschillen in taalniveau. Vooral de aanwezigheid van zij-instromers kan zorgen voor sterke verschillen in voorkennis op het gebied van taal. Daar werd wel aan toegevoegd dat een grote groep zij-instromers (veelal OKAN-leerlingen) juist weer kan uitlopen in grotere gelijkenis tussen de leerlingen. In focusgroep D werden de verschillen in voorkennis meer in verband gebracht met de verschillende studietrajecten van de bso-leerlingen. Die maken dat lesinhouden voor de ene leerlingen veel te moeilijk zijn en voor de andere te gemakkelijk of te saai. Oplossingen om met deze verschillen in voorkennis om te gaan, lagen in individueel werken en in peerondersteuning (bijvoorbeeld, sterke leerlingen die iets uitleggen aan zwakke leerlingen). Ook in focusgroep B werden de uiteenlopende schoolloopbanen van leerlingen als oorzaak gezien van de grote verschillen in voorkennis. De reacties in deze focusgroep hadden echter vooral betrekking op de soms onrealistische verwachtingen van ouders en leerlingen wier voorkennis onvoldoende is:

Ik vind dat ze [= ouders] soms te veel van ons verwachten. Ouders kunnen het moeilijk aanvaarden als hun kind niet binnen de schoolstructuur past. Mijn kind heeft de individuele begeleiding nodig, maar dat lukt niet altijd.

Er zijn veel ouders die iets extra's verwachten omdat het bij ons een talentenschool is. We bieden veel richtingen aan, we hebben alles. Er zijn talentenmodules, ze kunnen proeven van alles. Dus ook wanneer leerlingen in 'kantoor' komen, dan moeten ze typen. En Nederlandse ouders willen dat ze QUERTY typen. Je bent dan wel een talentenschool, maar dan pas je je niet aan aan de noden van de leerlingen. Dat is moeilijk. In de kantoorrichtingen is er veel instroom [vanuit houtbewerking bijvoorbeeld], ze hebben een te grote achterstand. Je kan dat niet allemaal bijwerken. Dat wordt van ons wel verwacht ...

De leerlingen beseffen ook zelf niet dat een gebrek aan voorkennis een probleem is. Ze denken dat ze Engels kennen van de radio en typen kunnen ze met twee vingers.

Wij hebben in 4 'office en retail' drie vrienden die van [de richting] 'bouw' komen in [naam van een gemeente]. Ze hebben dan vier uur Frans, maar die kunnen 'avoir' en 'être' niet eens vervoegen. Dat

is een berg voor hen, maar ook voor mij. Hoe moet ik dat dan doen? Ik vraag me soms af waarom ze dan veranderen? Bijvoorbeeld van 'dierenzorg' naar 'kantoor'. Waarom? Ik weet het niet.

Om de verschillen in voorkennis en verschillende trajecten op te vangen werd in deze focusgroep geattendeerd op het gebruik van talentenmodules en co-teaching. Je kunt dan starten met een flexibel traject. Sommige deelnemers aan deze focusgroep zagen dan weer een oplossing in het creëren van kleinere klassen of in een korter optreden van de klassenraad:

Een belangrijke rol is weggelegd voor een delibererende klassenraad. Niet te snel een B-attest geven, want dan werk je het wisselen van studierichting in de hand. Studenten moet je zelf meer moeite laten doen door remediëring, of advies geven voor een richting.

Achtergrond was een kenmerk waar de participanten in de focusgroepen zowel verschillen als gelijkenissen tussen hun leerlingen vaststelden. In alle focusgroepen refereerde het begrip achtergrond aan de sociaal-economische status (SES) van de gezinnen waar de leerlingen uit afkomstig waren. In een paar focusgroepen (A en C) werd het begrip verruimd naar de thuissituatie van de leerlingen, het 'rugzakje' dat de leerling meebrengt naar school, wat buiten de schoolmuren gebeurt, en wat zich niet noodzakelijk hoeft te beperken tot de SES. Impliciet werd ook de etnische of nationale herkomst van de leerlingen als achtergrondkenmerk beschouwd, al is hier sprake van een grote overlap met thuistaal. Zodoende verwezen participanten soms naar gelijkenissen en verschillen in achtergrond van het leerlingenpubliek van hun school. Bijvoorbeeld, een school met allemaal 'autochtone' leerlingen, maar wel met enorme verschillen op het vlak van SES. Of andersom, een school met veel etnische verscheidenheid maar grote gelijkenis in sociaal-economische situatie. Als bepalend voor de achtergrond van de leerlingen wezen participanten op de ligging van de school, maar ook op de graad.

Met betrekking tot de leervoorkeuren zagen de participanten aan de focusgroepen zowel gelijkenissen als verschillen tussen leerlingen. De deelnemers aan focusgroep C verbonden het begrip spontaan met de studierichting en de talenten van de leerlingen:

Voorkeuren verschillen sterk naargelang de richtingen: verschil in interesses, voorkennis, cognitieve vaardigheden, in bijna alles. Maar 'elektriciteit' en 'kantoor' worden bijna altijd samen gezet, maar die zijn zo verschillend. Soms zelfs met 'haartooi'. Dat heeft er gewoon mee te maken dat er te weinig uren zijn.

Iemand die handig is doet liever praktijk dan technologie. Een leerling die 'kantoor' wil volgen zal nooit handig zijn maar wel liever theorie doen, terwijl iemand die volgend jaar 'elektriciteit' wil volgen nooit goed zal zijn in theorie.

In focusgroepen A en D dachten de deelnemers bij leervoorkeuren vooral aan verschillen en gelijkenissen in de leerhouding van leerlingen. Bijvoorbeeld, gelijkenissen in leerhouding zijn volgens de participanten aan focusgroep D vooral herkenbaar in het 6de en 7de jaar bso: deze leerlingen willen echt verder studeren en zich voorbereiden op het hoger onderwijs. In focusgroep A verwees de term leervoorkeuren nog specifiek naar de geschiktheid van werkvormen; een gelijkenis op dit vlak kan zijn dat een werkvorm (bijvoorbeeld: groepswerk, hoekenwerk) bij het merendeel van de leerlingen (bijvoorbeeld: groepswerk, hoekenwerk) aanslaat.

De resultaten van de vier focusgroepen bijeengenomen, stellen we vast dat de grootste gelijkenissen tussen de leerlingen zich volgens de deelnemers vooral situeerden op de gebieden van interesses,

achtergrond en leervoorkeuren. De grootste verschillen schreven zij vooral toe aan leerlingenkenmerken als voorkennis, achtergrond en leervoorkeuren. Verschillen in voorkennis ervoeren de deelnemers als belangrijk en hingen samen met het taalniveau van de leerlingen (zij-instroom) en hun voorafgaande schoolloopbaan. De achtergrond van leerlingen omschreven de deelnemers aan de focusgroepen als een combinatie van SES, thuissituatie en etnische achtergrond. Naargelang van het leerlingenpubliek van de school kan de achtergrond van leerlingen zowel gelijkenissen als verschillen op de verschillende deelkenmerken vertonen. Leervoorkeuren, waarbij zich eveneens zowel gelijkenissen als verschillen kunnen voordoen, refereerden bij de participanten aan de studierichting en de talenten van de leerlingen, of aan hun leerhouding.

6.2.4.2 Leerlingenbetrokkenheid

Het onderwerp leerlingenbetrokkenheid werd in twee categoriale focusgroepen (leerkrachten b-stroom 1ste graad, leerkrachten PAV2de graad) besproken.

In de focusgroep leerkrachten b-stroom 1ste graad werden de volgende uitgangsvragen gesteld: in welke mate worden leerlingen betrokken bij het kiezen van onderwerpen? In de 2de en 3de graad PAV kan dat aan bod komen. In welke mate worden ze bij jullie [in de 1ste graad] betrokken?

Een van de participanten lichtte toe dat dergelijke betrokkenheid van leerlingen momenteel niet gebeurt bij de leerkrachten algemene vakken in haar school omdat ze met iets nieuws bezig zijn:

Misschien in de loop van de jaren wel. Nu gaan we niet veel aanpassen, omdat we met iets nieuws bezig zijn. Maar we zijn wel flexibel. Als er iets is dat leerlingen willen zien, dan doen we dat wel. Maar niet echt in de vorm van hele grote projecten.

Een andere leerkracht vond dat het betrekken van leerlingen bij de keuze van thema's afhangt van de vraag van leerlingen. Een leerkracht kan er dieper op ingaan, wat zeker ook interessant kan zijn met de verschillende achtergronden van de leerlingen. Maar dit gebeurt wel met enig voorbehoud:

Als ik merk dat het is om tijd te rekken, dan blok ik het af. Als je voelt dat het niet is uit pure interesse, maar omdat het hem niet interesseert, dan blok ik hem af.

Meer autonomie en verantwoordelijkheid aan leerlingen geven, impliceert ook de veronderstelling dat ze wel degelijk iets waardevols in te brengen hebben:

We mogen ze ook niet onderschatten, ook al kijken ze niet, ze horen wel heel veel. Ze zien het op Facebook passeren. Soms weten ze iets sneller dan mij, omdat ze het op hun Smartphone gezien hebben.

Op de vraag welke belemmeringen leerkrachten ervoeren bij het stimuleren van leerlingenbetrokkenheid wezen ze op onzekerheid bij de leerkrachten en op het overvolle lesprogramma.

Als insteek voor de discussie in de focusgroep leerkrachten PAV 2de graad stelde werden de volgende vragen gesteld: hoe kun je als leerkracht de betrokkenheid van leerlingen die niet gemotiveerd zijn verhogen? Kun je ze bijvoorbeeld grotere inspraak geven?

Een leerkracht gaf hier aan niet echt goede ervaringen te hebben met het geven van meer inspraak aan de leerlingen in opdrachten of het kiezen van lesinhouden. Zij uitte zo haar twijfels bij de haalbaarheid van deze suggestie:

Ik heb hen al eens gevraagd wat hen interesseert maar dat is zot divers. Dat is ongelooflijk verspreid en dan is het moeilijk om er iets uit te halen en om iedereen te boeien. Dat is een mooi idee, maar niet zo makkelijk om toe te passen. Linken met de praktijk doen we ook te weinig, mijn lessen zijn niet afgestemd op de verschillende richtingen. Ik zou dit meer moeten doen.

Een andere gespreksdeelnemer nam de late inroostering tijdens de schooldag van de lesuren PAV op de korrel en wat dit impliceert voor de motivatie en interesse van de leerlingen:

PAV-lessen worden ook vaak in de laatste uren gezet, omdat allerlei praktijkleerkrachten nog 'bijjobkes' hebben na de uren, en dan is dat moeilijk. We hebben al gesprekken gehad met de leerlingen om het klasmanagement te verbeteren, maar de leerlingen zeggen ook: wij zitten altijd op de laatste uren en dan zijn we kapot.

Aan de andere participanten werd gevraagd of ze het herkenbaar vonden dat je leerlingen moeilijk inspraak kunt geven. Een leerkracht antwoordde dat het heel sterk afhangt van de klas: *Soms komt daar niets uit, maar anderen zijn dan weer heel creatief.* In de ene groep is meer mogelijk dan in de andere groep of de ene groep wordt als 'zwaarder' of 'moeilijker' voorgesteld dan de andere. Uit de reacties van de verschillende leerkrachten bleek dat dit welbeschouwd niet door de studierichting wordt bepaald. In de ene school werd 'Kantoor' in het lerarenkorps als de 'zwaarste' richting ervaren, terwijl het op andere scholen de richting 'Bouw' of 'Restaurant' was.

Samengevat zien we ten dat inspraak en verantwoordelijkheid geven aan leerlingen, door hen bijvoorbeeld mogelijkheden te bieden bij de keuze van thema's, maar sporadisch voorkwam in de klaspraktijk van leerkrachten uit zowel de 1ste als de 2de graad. De redenen hiervoor bleken sterk uiteen te lopen tussen de individuele leraren (onzekerheid, overvol lesprogramma, onhaalbaar voor de leerlingen, het creatieve potentieel van een leerlingengroep). Op deze gegevens is daarom moeilijk peil te trekken.

6.2.4.3 Toekomst en profiel van de leerlingen

Dit onderwerp werd alleen expliciet behandeld in de categoriale focusgroep met leraren niet-PAV 3de graad. Zij kregen op een A3-blad twee citaten te lezen afkomstig uit interviews die in de casestudy werden afgenomen. Het betreft een citaat van respectievelijk een leerkracht PAV en een directeur (vgl. 4.4.6.1).

Ze moeten een beetje onthouden dat de sky de limit is. Sommige geloven niet in zichzelf en die zijn dan heel snel tevreden. Maar degene die wel in zichzelf geloven en die ambitieus zijn, die gaan er wel komen.

Wat ik persoonlijk [denk], maar ik heb dat een beetje voor alle leerlingen uit de b-stroom, dat is dat men zijn lat niet hoog genoeg durft leggen. Dus men zegt altijd het zijn leerlingen van de b-stroom, ze kunnen dit niet, ze kunnen dat niet, ze kunnen dit niet aan (...) wij noemen dat altijd streven naar de doelstelling van naaste ontwikkeling (...) naaste ontwikkeling is altijd juist ietsje hoger dan wat men denkt dat ze kunnen. En ik denk dat men in plaats van ietsje hoger eronder blijft.

Aan deze groep leraren werden dan de volgende vragen aan voorgelegd: kan je je aansluiten bij deze uitspraken/dit beeld dat geschetst wordt? Hoe zouden jullie het profiel van een bso-leerling omschrijven?

In een eerste reactie legde een participant de klemtoon op de grote nood aan motivatie bij de leerlingen. Als er theorie is, zeggen de leerlingen vaak van 'ja, we kunnen het niet' en verliezen ze de interesse. Een andere leerkracht stelde de theorie pas te geven, als iets in de praktijk niet lukt. Hij merkte van zichzelf dat als hij in de praktijk iets toont, het aanschouwelijk maakt, dat de leerlingen het dan beter gaan begrijpen dan andersom. Een andere leerkracht voerde aan dat leerlingen hard werken voor de vakken waar ze voor gekozen hebben, maar niet voor de vakken die ze later niet nodig hebben, zoals PAV of LO.

Voor elke leerkracht was schoolmoeheid bij een deel van de leerlingen een verklaring voor hun lage motivatie. Leerlingen hebben nood aan positieve voorbeelden. Daarom is de leerkracht als begeleider, coach zeer belangrijk.

Zelfstandig werken (bijvoorbeeld aan de geïntegreerde proef) is voor een aanzienlijk deel van de leerlingen moeilijk. De leerkrachten ervoeren dat veel leerlingen hier niet klaar voor zijn.

Drie van de negen deelnemende leerkrachten, met elk ongeveer twintig jaar ervaring, hadden gemerkt dat leerlingen over de jaren de doelstellingen niet meer bereiken. Nochtans verloopt hun manier van lesgeven op dezelfde manier als vroeger. Het grote probleem legden zij bij de instroom. Op dit gebied stipten zij een aantal knelpunten aan: bso dat als minderwaardig wordt ervaren door de leerlingen en de ouders; taalzwakke leerlingen die een zeer grote uitdaging vormen voor de leerkrachten; leerlingen met verkeerde verwachtingen van de richting; veel leerlingen die gewoon naar school komen omdat ze moeten, dus niet vanuit een bewuste, positieve keuze; de instroom van leerlingen uit het lager onderwijs op basis van leeftijd.

Samengevat hadden de leraren niet-PAV 3de graad die aan deze focusgroep deelnamen geen erg positief beeld van de bso-leerlingen.¹⁸ Het belangrijkste kenmerk is hun lage motivatie, zeker wat betreft theorie en algemene vakken. De factoren die hier een rol in spelen, waren volgens hen het niet gemotiveerd zijn voor algemene vakken door hun voorkeur voor praktijkonderwijs, en schoolmoeheid. Daarnaast was bij een deel van de leerkrachten sprake van algemene niveauperlagings in het bso als gevolg van problemen die zouden samenhangen met de instroom (taalniveau, verkeerde verwachtingen, weinig intrinsieke motivatie, instroom op basis van leeftijd).

6.2.4.4 Mogelijke oorzaken van de teleurstellende peilingsresultaten

Aan de deelnemers van de focusgroep lerarenopleiders werd een aantal post-its uitgedeeld waarop zij mogelijke oorzaken van de teleurstellende peilingsresultaten individueel konden noteren. De oorzaken werden gehaald uit de resultaten van het survey-onderzoek onder leerkrachten PAV 2de/3de graad (zie 5.2.1.5). Daarna volgde een plenaire bespreking.

Volgens de geïnterviewde lerarenopleiders moest er rekening gehouden worden met de motivatie van de leerlingen voor de in de peiling afgenomen test. Ook de geoefendheid in toetsen speelde een rol. Deze doelgroep van leerlingen is niet gewoon dergelijke toetsen af te leggen. Leerlingen kunnen zich onvoldoende lang concentreren. De lerarenopleiders haalden ook aan dat de voorbereiding op dergelijke peilingstoetsen niet de finaliteit is van het vak PAV. De vragen van de test stonden

¹⁸ In de focusgroep met leraren PAV 2de graad kwam het profiel van de leerlingen ook terloops ter sprake. Hieruit komt een gemengd portret naar voren van leerlingen met positieve en negatieve eigenschappen dat ook in de casestudy werd geschetst (cf. 4.3.1): kwaliteiten, spontaan, direct, boeiend, niet te onderschatten, maar tegelijk ook probleemgedrag, laag zelfbeeld, vermoeiend, luidruchtig en dergelijke.

eveneens ter discussie (bijvoorbeeld, redelijk veel begrijpend lezen). Ook het feit dat er geen mogelijkheid was om hulpmiddelen te gebruiken, creëerde een hoge taakspanning bij de geteste leerlingen. Een docent vond de peiling absurd en had het vooral lastig met de vraag wat het niveau is: 'Het is geen exacte wetenschap, men heeft hier zelf geen antwoord op'. Een andere docent uitte twijfels over de omschrijving van functionele taalvaardigheden:

'Waar zit dat in de peilingen? In één van de standaardbundels wordt bijvoorbeeld gevraagd om bij 'verkeer' de grootte van een verkeersbord te meten. Dat is toch niet functioneel.'

Een andere oorzaak voor de tegenvallende peilingsresultaten lag bij de invulling van het vak PAV. Er wordt volgens de lerarenopleiders te weinig lesgegeven op maat van de leerlingen. De didactiek is te klassiek en te weinig aangepast aan de doelgroep. Te vaak wordt gebruik gemaakt van kant-en-klare bundels met contextloze opdrachten, zonder rekening te houden met de specifieke klasgroep. Projectmatig werken ontbreekt in belangrijke mate. Leerkrachten geven te weinig doelgericht les. Ze zorgen dat de 'bundel gezien is' en ronden af met een (veelal cognitieve) grote toets.

Er is nood aan een nauwere samenwerking tussen praktijkleerkrachten en leerkrachten PAV, maar op de werkvloer gebeurt dit niet of nauwelijks. Het is belangrijk hierbij op te merken dat de lerarenopleiders aangaven dat de opleiding van de leerlingen zeker niet mag herleid worden tot hun beroep.

De vage omschrijving van leerplandoelen, het open leerplan, vermeldden lerarenopleiders ook als mogelijke oorzaak voor de zeer wisselende invulling van het vak PAV. Er is nood aan een sterke vakgroep en vooral aan een beleid van de school dat ervoor zorgt dat PAV geen eiland is. Technisch lezen is een zwaar onderschat probleem: veel OKAN-leerlingen ('OKAN'ers') komen in het bso terecht; zij hebben problemen met technisch lezen die ze doorheen hun schoolloopbaan blijven meedragen.

De aan de focusgroep deelnemende lerarenopleiders gaven algemeen aan dat de status en waardering van het vak PAV een werkpunt is. Zij attendeerden op de stiefmoederlijke behandeling van bso in het algemeen en algemene vakken in het bso in het bijzonder. Hier werd in het bijzonder het deliberatiebeleid aangehaald. Leerkrachten PAV staan onder druk om leerlingen die niet slagen voor PAV te laten overgaan. Daarbij haalden lerarenopleiders ook aan dat het vak PAV bij wijze van spreken als 'restvak' wordt beschouwd. Dit wil zeggen dat de lessen voor PAV vaak worden ingezet als opvulling voor onvolledige lessenroosters (zie 2.5.1). Dit wordt in de hand gewerkt, doordat sommige scholen geen PAV-beleid hebben.

Het volgende aspect dat lerarenopleiders in dit raamwerk ter sprake brachten was de doelgroep. De leerkracht PAV krijgt vaak te maken met weinig gemotiveerde leerlingen. Veel leerlingen hebben ook al een moeilijke schoolloopbaan achter de rug. Veel leerlingen komen via het watervalstelsel in het bso. De instroom van anderstaligen is eveneens een belangrijk aandachtspunt. Er werd echter ook opgemerkt dat leerkrachten niet in de val mogen trappen van onderschatting van de doelgroep.

Er is een gebrek aan didactisch sterke leerkrachten PAV (het bekwaamheidsbewijs). De didactiek van het vak PAV vraagt veel van de leerkracht. Er zijn veel leerkrachten die niet de juiste opleiding hebben genoten en bijgevolg vaak improviseren of lesgeven op hun buikgevoel.

Samenvattend besluiten we dat lerarenopleiders in deze categoriale focusgroep een vijftal mogelijke oorzaken van de teleurstellende peilingsresultaten PAV naar voren schoven: de afname van de

peiling (vragen bij de motivatie van leerlingen, hun geoefendheid, hun voorbereiding, de vraagstelling, niet toegestaan gebruik van hulpmiddelen), de invulling van het vak PAV (klassieke, niet-aangepaste didactiek), de status van het vak PAV en het bso (stiefmoederlijke behandeling, deliberatiebeleid), de doelgroep (laag gemotiveerd, anderstaligen) en de opleiding van de leerkracht PAV (inadequate voorbereiding).

6.3 Resultaten van het Vlaamse expertseminar

In de presentatie van de resultaten van het Vlaamse expertseminar nemen we de onderzoeksvragen als leidraad. De verschillende rubrieken sluiten aan op onderzoeksvragen 1 tot en met 4. Het betreft de volgende rubrieken: eindtermen en leerplannen PAV (6.3.1), het profiel van de leerkracht PAV in het bso (6.3.2), overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van het curriculum (6.2.3) en concrete klaspraktijk PAV in het bso (6.3.4).

6.3.1 Eindtermen en leerplannen PAV

Met betrekking tot het onderwerp 'eindtermen en leerplannen PAV' brachten de experts de volgende kwesties ter sprake: eindtermen/leerplannen en lerarenopleiding (6.3.1.1) en eindtermen/leerplannen en vakgroep PAV (6.3.1.2).

6.3.1.1 Eindtermen/leerplannen en lerarenopleiding

Een van de experts gaf aan dat de huidige lerarenopleiding PAV te kort is om studenten in alle PAV-domeinen afdoende op te leiden. Zijn indruk is dat alle lerarenopleidingen werken aan de eindtermen en leerplannen. Deze zijn ook gekend als studenten afstuderen. Maar eenmaal in de praktijk wordt er niet meer naar teruggegrepen. Lerarenopleidingen zouden daarom meer moeten inzetten op leerinhouden, meer op inzicht.

6.3.1.2 Eindtermen/leerplannen en vakgroep PAV

Een expert attendeerde erop dat de vakgroepwerking PAV heel belangrijk is om methodieken op een juiste manier te gebruiken, maar eveneens om leerplannen op een juiste manier te vertalen in de klaspraktijk. Een leerplan is maar een beperkt instrument. Het leerplan wordt echter door de vakgroep nog onvoldoende gebruikt. De inspectie kijkt ook naar de vertaling van het leerplan naar de praktijk. Dus scholen vertrekken vanuit die leerplannen. Het leerplan zou de 'core business' van de vakgroep PAV moeten zijn. Het probleem is dat het leerplan te vaag omschreven is.

Een vakgroep kan hieraan tegemoet komen door te investeren in de concretisering van de leerplannen aan de hand van leerlijnen. De uitwerking van leerlijnen met duidelijke accenten is belangrijk om de kritiek van de leerlingen [met name in de focusgroepen met leerlingen] dat er in de lessen PAV te weinig uitdaging is, te beantwoorden. Een andere expert merkte hierbij op dat het probleem is dat uitgeverijen in de methodes die zij ontwikkelen deze leerlijnen vaak niet volgen.

6.3.2 Het profiel van de leerkracht PAV in het bso

Wat het profiel van de leerkracht PAV in het bso aangaat, werden tijdens het expertseminar twee onderwerpen bediscussieerd: lerarenopleiding van leerkrachten PAV (6.3.2.1) en professionalisering van leerkrachten PAV (6.3.2.2).

6.3.2.1 Lerarenopleiding van leerkrachten PAV

Wat de lerarenopleiding aangaat, wezen de experts op een aantal knelpunten:

- Veel leraren PAV zijn *verzeild geraakt in PAV*, waardoor ze niet de specifieke opleiding in PAV gehad hebben
- Onder de lerarenopleiders zelf is er een grote diversiteit
- Er zijn ook grote verschillen tussen hogescholen in hun lerarenopleiding. Studenten in de lerarenopleiding ervaren dat ze op stage belemmerd worden om innoverende zaken uit te proberen
- Veel studenten in de lerarenopleiding hebben nog moeite met het hanteren van strategieën.

De discussie leidde tot de aanbeveling van de experts om in de lerarenopleiding meer aandacht te geven aan het hanteren van de juiste didactiek, in de eerste plaats wat differentiëren, evalueren en motiveren betreft. Dit kan met name in het 3de jaar van de opleiding ingeschoven worden. Zo beantwoorden we beter aan de grote vragen en noden bij leerkrachten PAV, die precies op deze terreinen liggen. Omdat scholen geen stok achter de deur hebben om leerkrachten bijvoorbeeld te stimuleren hun leerlingen meer te motiveren, is het tevens van belang de juiste handvaten mee te geven in de lerarenopleiding.

6.3.2.2 Professionalisering van leerkrachten PAV

Wat betreft de professionalisering van leerkrachten PAV maakten de experts gewag van tekortkomingen en noden in het actuele bijscholingsaanbod. Deze slaan in essentie op de deskundigheid van trainers maar ook op de ontoereikende ruimte om deskundigheidsbevordering te realiseren.

Eerst en vooral gaat het in de bijscholingen te vaak over inhouden. En als de bijscholingen al over het psychosociale gaan bijvoorbeeld, dan wordt het meestal gebracht door mensen die geen ervaring hebben met de praktijk van lesgeven in PAV.

De Nederlandse expert betoogde in dit verband dat in Nederland motiveren, evalueren en differentiëren een belangrijk aandachtspunt is in de professionalisering van docenten. Als trainer van docenten kan je aanknopingspunten geven. Maar hiervoor is er nood aan, één, deskundigheid en, twee, ruimte om dit te realiseren. En daar ontbreekt het soms nog aan. Het gebrek aan ruimte geldt ook voor de Vlaamse scholen, waar in het algemeen weinig mogelijkheid is tot deskundigheidsbevordering.

6.3.3 Overtuigingen over de organisatie van PAV

Met betrekking tot overtuigingen over de organisatie van PAV peilden we bij de experts naar hun mening over deze twee vraagstukken: uitbreiding van het aantal uren PAV (6.3.3.1) en het Nederlands als apart vak (6.3.3.2).

6.3.3.1 Uitbreiding van het aantal uren PAV

Een van de voorlopige onderzoeksbevindingen was dat de meeste participanten in het onderzoek niet echt pleitten voor een uitbreiding van het aantal uren PAV (zie 5.2.1.3, zie ook 6.2.2.3). Een expert plaatste hierbij wel een kanttekening. Vele leerlingen willen verder studeren voor het diploma

secundair onderwijs (in het 7de jaar bso) en daarna eventueel hogere studies aanvatten. Ze realiseren zich echter niet dat je in vier uur PAV in bso niet kunt behalen wat je in zes uur algemene vorming in tso verwerft. Met het huidige aantal uren PAV in bso hebben de leerlingen feitelijk te weinig algemene vorming gekregen.

6.3.3.2 Het Nederlands als apart vak

Over de mogelijkheid om het Nederlands af te splitsen van het geïntegreerde vak PAV hadden de experts een eensluidende mening: de organisatie van een apart vak Nederlands is niet nodig. Extra ondersteuning op het vlak van taalvaardigheid Nederlands is zeker nodig, maar dit hoeft niet noodzakelijk op een apart spoor. Binnen het pakket van doelen kunnen er ook accenten worden gelegd afhankelijk van de doelgroep, de studierichting enzovoort. Dat kan dus evengoed een accent zijn op taal. Maar dit moet wel gerealiseerd worden vanuit de vakgroep. Een mogelijk instrument hierbij zijn vorderingsplannen. Aan het eind van het jaar krijgen de leerkrachten dan een overzicht van de sterke en zwakke punten van de leerling.

6.3.4 Concrete klaspraktijken PAV in het bso

De presentatie van de voorlopige resultaten betreffende de klaspraktijken van leerkrachten PAV (case study en survey) leidde bij de experts tot een aantal reacties en bedenkingen. We hebben deze reacties en bedenkingen als volgt ingedeeld: klaspraktijk PAV: klasinterne vormgeving (6.3.4.1); klaspraktijk en schoolbeleid (6.3.4.2); klaspraktijk en vakgroep PAV (6.3.4.3); klaspraktijk en samenwerking tussen collega's op school (6.3.4.4).

6.3.4.1 Klaspraktijk: klasinterne vormgeving

Wat betreft de klasinterne vormgeving van PAV brachten de experts de volgende thema's naar voren: taalvaardigheid en beheersingsniveaus, eindtermen en projectmatig werken, en evaluatiepraktijk.

a) Taalvaardigheid en beheersingsniveaus

Een van de experts gaf aan dat er echt nood is aan concreet, duidelijk materiaal om de beheersingsniveaus van leerlingen beter te kunnen beoordelen. Deze worden nu heel verschillend ingeschat door de leerkrachten. Overigens geldt dit niet alleen voor leraren PAV. Ook voor leraren Nederlands is het inschatten van beheersingsniveaus en tekstdoelen nog dikwijls een probleem. De Toolkit Competenties Nederlands Breed Evalueren is volgens deze expert hiervoor ontoereikend.

b) Eindtermen en projectmatig werken

Volgens de experts is projectmatig werken een belangrijke sleutel in de realisatie van PAV in de klaspraktijk. Veel van de eindtermen kun je alleen maar behalen door middel van projectmatig werken. Echter, leerkrachten moeten zelf ook ervaring hebben met projectmatig werken en zijn op dit vlak soms niet voldoende kritisch over hun eigen praktijk.

c) Evaluatiepraktijk

Een expert wees erop dat de evaluatiepraktijk nog vaak blijkt geeft van een klassieke aanpak. Evaluatie is iets wat leerkrachten vaak achteraf uitwerken en niet op voorhand op basis van de doelen. Wat dan weer doelgericht werken moeilijk maakt. Evaluatie ligt meestal in de lijn van de instructie en is bijgevolg zeer klassiek.

6.3.4.2 Klaspraktijk en schoolbeleid

Met betrekking tot de bespreking van de klaspraktijk PAV gingen de experts ook in op de relatie tussen klaspraktijk en schoolbeleid. Hierin onderscheiden we de volgende punten: schoolbeleid en leerlingenaantal, schoolbeleid en leerlingenbegeleiding, schoolbeleid en aanwending lestijdenpakket, schoolbeleid en vakgroep PAV, en ondersteuning van beginnende leerkrachten.

a) Schoolbeleid en leerlingenaantal

Een van de bevindingen uit de focusgroepen met leerlingen die werden georganiseerd in het kader van de casestudy (zie 4.3.3) is dat zij het schoolbeleid soms te laks vonden. Een van de experts meende dat een verklaring voor het 'lakse' schoolbeleid zou kunnen liggen in het dalende leerlingenaantal in bso en tso. Scholen worden gesubsidieerd op basis van het leerlingenaantal. Vandaar komt misschien een toleranter schoolbeleid om te voorkomen dat leerlingen de school verlaten. Zulk een lak schoolbeleid draait uit op een vicieuze cirkel. Een hervorming van het bso/tso kan hier mogelijk een oplossing bieden, bijvoorbeeld door meer in te zetten op intensieve leerlingenbegeleiding.

b) Schoolbeleid en leerlingenbegeleiding

Een expert merkte op dat er in het bso te weinig omkadering is om traject- en leerlingenbegeleiding effectief te laten verlopen. In het dbso is dat wel het geval. Hierdoor kun je als begeleider in het bso niet kort op de bal spelen. Vaak leidt dit tot kortetermijnoplossingen en geen verdere opvolging.

c) Schoolbeleid en aanwending lestijdenpakket

De grootte van de klasgroep is voor veel leraren PAV een probleem, zo blijkt uit de onderzoeksresultaten (zie 4.4.5.3). Dit houdt volgens een expert mogelijk verband met de wijze waarop scholen het lestijdenpakket verdelen over de verschillende onderwijsvormen. Het lestijdenpakket moet aangewend worden op basis van de leerlingen die de lestijden genereren. Bij de verdeling van de lestijden onder de leraren gaan lestijden die voor bso bedoeld zijn vaak naar bijvoorbeeld het aso. Met betrekking tot dit gegeven is er in feite geen sluitende wetgeving.

d) Schoolbeleid en vakgroep PAV

De school is volgens het decreet de eerste verantwoordelijke voor haar kwaliteitszorg. Een positieve trend is dat kwaliteitszorg steeds meer ingang vindt in de vakgroepwerking van scholen. Om de vakgroepwerking optimaler te maken is het van belang dat het schoolbeleid meer inzet op kwaliteitszorg door leerkrachten twee uur per week vrij te roosteren.

Een meer bestendige oplossing hiervoor zou volgens een expert kunnen liggen in het verruimen van de opdracht van leerkrachten in het secundair onderwijs van een 'onderwijsopdracht' naar een 'schoolopdracht'. Dit zou duidelijker moeten afgelijnd worden. De overheid zou ervoor moeten zorgen dat dit ook afdwingbaar is.

De Nederlandse expert merkte in dit verband op dat de verplichte invoering van centrale toetsen in het Nederlandse (voortgezette) onderwijs ervoor heeft gezorgd dat er heel veel gebeurt rond interne kwaliteitszorg in scholen. Voor veel scholen blijkt dit een stok achter de deur te zijn.

e) Ondersteuning van beginnende leerkrachten

Een van de experts die werkt als schoolbegeleider lichtte toe dat hij in de praktijk probeert het begrip 'tandem' te lanceren in het bso, dit wil zeggen: een leraar AV en een leraar BGV vormen samen een tandem; het is van belang om te weten welke inhouden aan bod komen in de vakken. Deze vorm van samenwerking zou alvast voor beginnende leerkrachten PAV een goede ondersteuning kunnen zijn. Het blijft immers voor nieuwe of jonge leerkrachten PAV een heikel punt om eens in de praktijklokalen te gaan kijken.

Een andere expert wees hier op de vele praktische implicaties van dit voorstel. Je moet met heel veel verschillende vakken iets op poten zetten maar dit is niet altijd mogelijk qua timing. Het aantal praktijkleerkrachten waarmee een leerkracht PAV moet samenwerken is soms groot en dat is belastend voor de samenwerking.

6.3.4.3 Klaspraktijk en vakgroep PAV

De experts reflecteerden ook op de relatie tussen klaspraktijk en de vakgroep PAV. Een intensieve vakgroepwerking is vaak aanwezig in een school, maar de manier waarop roept soms vragen op. De samenstelling van de vakgroep, welke leraren daarin vertegenwoordigd zijn, heeft mee een invloed op het reilen en zeilen van een vakgroep. *Wat als je met allemaal 'traditionalisten' in de vakgroep zit?* De wil maar ook het kunnen bij jonge leerkrachten ontbreken soms. Jonge leerkrachten moeten vaak opboksen tegen 'anciens' binnen de vakgroep.

Een vakgroep PAV kan een belangrijke rol spelen in de aanmoediging van het gebruik van strategieën door leerkrachten. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van schrijfkaders. In de realiteit blijkt toch dat meer en meer vakgroepen overtuigd raken van het nut hiervan.

6.3.4.4 Klaspraktijk en samenwerking tussen collega's op school

Wat betreft de collegiale samenwerking op school roerden de experts de onderwerpen aan van interne deskundigheidsbevordering en samenwerking op het niveau van de scholengemeenschap.

Een expert gaf aan dat in de organisatie van gestructureerde samenwerking in de school de focus op interne deskundigheidsbevordering ligt. Daar kunnen we in de scholen meer op inzetten. Gestructureerde samenwerking bevorderen en werken aan onder meer omgaan met heterogene klasgroepen hangen daarom samen.

De samenwerking moet niet alleen binnen de school georganiseerd worden, vulde een andere expert aan. Er is ook samenwerking mogelijk op het niveau van de scholengemeenschap. Scholen kunnen bijvoorbeeld heel wat zaken met elkaar delen op een digitaal platform. De doelgroep van scholen is vaak dezelfde en zo kan er gezamenlijk naar oplossingen worden gezocht.

6.3.5 Aanbevelingen afgeleid uit het Vlaamse expertseminar

Uit de bovenstaande synthese van het Vlaamse expertseminar hebben we een aantal aanbevelingen gedestilleerd. De uitspraken die de experts expliciet als aanbeveling hebben bestempeld of ten minste als een opgave die we in aanmerking moeten nemen, hebben we met een asterisk aangemerkt.

- Eindtermen en leerplannen
 - *Lerarenopleidingen PAV moeten meer inzetten op de verwerving van leerinhouden en de koppeling hiervan met de eindtermen.
 - *De vakgroep PAV moet een sleutelrol spelen in de vertaling van de leerplannen naar de klaspraktijk. De vakgroep PAV kan hieraan werken door de uitwerking van leerlijnen met duidelijke accenten.

- Het profiel van de leerkracht PAV in het bso
 - *Lerarenopleidingen PAV dienen meer aandacht te geven aan de drie grote professionaliseringsnoden van leerkrachten PAV: differentiëren, evalueren en motiveren. Zij moeten de studenten op deze gebieden de juiste handvatten meegeven. Dit kan bij voorkeur in het 3de opleidingsjaar worden ingeschoven.

- Overtuigingen over de organisatie van PAV
 - *Een apart vak Nederlands, afgesplitst van PAV, is onnodig. Het geheel van functionele doelen PAV laat toe om ook op taalvaardigheid gerichte accenten te leggen en te differentiëren volgens de doelgroep, de studierichting enzovoort.
 - *De vakgroep PAV moet de leerkrachten ondersteunen in de gedifferentieerde vormgeving van taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in de klas.

- Concrete klaspraktijken PAV in het bso
 - *Er is nood aan ontwikkeling van concreet, duidelijk materiaal om de beheersingsniveaus van leerlingen beter te kunnen beoordelen.
 - Zowel in de lerarenopleiding als in de latere professionele ontwikkeling van leraren dient meer aandacht te gaan naar het projectmatig werken.
 - De vakgroep PAV moet leerkrachten aanmoedigen om kritischer te reflecteren op de eigen praktijk.
 - De vakgroep PAV moet leerkrachten aanmoedigen in het gebruik van passende strategieën.
 - *De vakgroep PAV moet de eerste verantwoordelijke zijn op school voor de interne kwaliteitszorg.
 - *Het schoolbeleid moet meer inzetten op kwaliteitszorg door de werking van de vakgroep PAV optimaler maken en hiertoe leerkrachten twee uur per week vrij te roosteren.
 - *Er moet werk worden gemaakt van een begeleiding voor beginnende leerkrachten PAV, bijvoorbeeld door samenwerking op te zetten door middel van een 'tandem' van een leraar PAV en een leraar BGV.
 - *Gestructureerde samenwerking met het oog op interne deskundigheidsbevordering moet ook mogelijk worden gemaakt op het niveau van de scholengemeenschap.

HOOFDSTUK 7 DISCUSSIE EN BESLUIT

7.1 Methodologie

In dit hoofdstuk bediscussiëren we de bevindingen van het onderzoek in het licht van het theoretisch kader (hoofdstuk 2) en de resultaten van het peilingsonderzoek PAV uit 2013 (Van Nijlen et al., 2014).

Het kader is opgesteld, vertrekkende vanuit het dynamisch model voor onderwijseffectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008) dat verschillende factoren op verschillende niveaus (leerlingniveau, klas- en leerkrachtniveau, schoolniveau en contextniveau) onderscheidt.

De resultaten van het onderzoek die in de hoofdstukken 3 tot en met 6 worden gepresenteerd zijn hier het voorwerp van *methodologische triangulatie*. Dat wil zeggen dat de voornaamste relevante uitkomsten van de verschillende deelonderzoeken worden vergeleken en aan elkaar afgetoetst. Door het gebruik van methodologische triangulatie streefden we ernaar de validiteit en geloofwaardigheid van de resultaten te verhogen (vgl. Denzin, 2006). Triangulatie maakt het in principe mogelijk om meer accurate en adequate resultaten te produceren die meer zekerheid bieden in de dataverzameling (Audrey, 2013, zoals geciteerd in Wikipedia¹⁹). Dit deden we door de data die verzameld werden met behulp van de verschillende onderzoeksmethoden, dat wil zeggen: kwantitatief onderzoek via de survey en kwalitatief onderzoek via participerende observatie, individuele diepte-interviews en focusgroepen, te crosschecken en daarin overeenkomsten en verschillen te ontwaren. Dit kan leiden tot *convergentie*, waarin de resultaten van de verschillende gehanteerde onderzoeksmethoden samenvallen; de resultaten leiden dan tot dezelfde conclusies. De resultaten kunnen ook *complementair* zijn; de resultaten vullen elkaar dan aan. Of de resultaten kunnen leiden tot *divergentie*, hetgeen betekent dat de resultaten van de verschillende methoden uiteenlopen, elkaar niet bevestigen (de Boer, 2006). Triangulatie kan dus een methode van bevestiging zijn, wat wil zeggen dat onderzoekers verifiëren of bevindingen uit alternatieve soorten data elkaar bevestigen dan wel tegenspreken. Maar triangulatie kan ook aansturen op complementariteit: het ene type data kan compenseren voor zwakke punten van een ander type data (zie Small, 2011).

In het theoretisch kader nemen we de resultaten van het peilingsonderzoek (Van Nijlen et al., 2014) mee op. Bij een aantal resultaten van het peilingsonderzoek kunnen we echter op grond van dit onderzoek geen nadere duiding geven. Aangezien we in dit onderzoek geen leerlingen hebben getoetst, kunnen we door de bank niets zeggen over variantie op de toetsprestaties op de onderscheiden niveaus (school, klas en leerling). Doordat de beperkte steekproef van leerkrachten algemene vakken in de 2de/3de graad geen analyses toeliet (zie 5.1.6.2), was het ook niet mogelijk eventuele verschillen in aanpak van leerkrachten tussen de optie PAV als geïntegreerd vak en de optie aparte algemene vakken te onderzoeken. Dit was tot op zekere hoogte wel mogelijk bij leraren AV in de 1ste graad (b-stroom). Bij de leraren PAV 2de/3de graad hebben we ten slotte niet kunnen meten hoe zij dachten over de afname van de peiling op hun school; het aantal leerkrachten in de steekproef dat hier ervaring mee had was te klein voor een valide analyse ($n = 15$).

In dit hoofdstuk bespreken we eerst de getrianguleerde onderzoeksresultaten in relatie tot het theoretisch kader en het peilingsonderzoek (7.2). In de volgende paragraaf (7.3) bieden we een

¹⁹ [https://en.wikipedia.org/wiki/Triangulation_\(social_science\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Triangulation_(social_science))

antwoord op de vijf onderzoeksvragen. De laatste paragraaf (7.4) sluit dit hoofdstuk af met een schematische synthese van de onderzoeksresultaten.

7.2 De getrianguleerde onderzoeksresultaten in relatie tot het theoretisch kader en het peilingsonderzoek

In deze paragraaf verbinden we zoals al gezegd de getrianguleerde resultaten van dit onderzoek met het theoretisch kader. Tabel 2.2 (zie hieronder) dient als leidraad voor de lezer. De tabel geeft het schema weer waarin de vijf onderzoeksvragen gekoppeld worden aan de verschillende componenten van het theoretisch kader. We gebruiken de verschillende factoren (leerling, klas, school, context) als structuur voor de discussie hieronder.

Tabel 2.2
Koppeling van de onderzoeksvragen aan het theoretisch kader

	Leerling- factoren	Klas- factoren	School- factoren	Context- factoren
OV 1	n.v.t	– Pedagogisch didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	– Ideaal curriculum – Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t	– Vooropleiding en schoolloopbaan – Ervaring – Professioneel zelfverstaan. – Professionalisering	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	n.v.t
OV 3	n.v.t	– Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum).	n.v.t	– Ideaal curriculum – Beschreven curriculum
OV 4	– Motivatie – Schoolloop baan – Attitude SES & thuistaal	– Pedagogisch-didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV – Leerlingencompositie	n.v.t
OV 5	– Motivatie – Schoolloop baan – Attitude – SES & thuistaal	– Verwachtingen leerkrachten	n.v.t	n.v.t

7.2.1 Leerlingfactoren

In overeenstemming met de structuur en inhoud van de literatuurstudie (zie 2.3) bespreken we eerst de onderzoeksresultaten met betrekking tot motivatie (7.2.1.1) en attitude tegenover de school (7.2.1.2); dit zijn veranderlijke factoren op leerlingniveau (zie 2.3). Vervolgens gaan we in op de onveranderlijke leerlingfactoren schoolloopbaan (7.2.1.3) en thuistaal en SES (7.2.1.4).

7.2.1.1 Motivatie

De metingen die bij leerlingen werden verricht tijdens het peilingsonderzoek geven duidelijk aan dat nog te veel leerlingen naar school gingen omdat ze dit moesten van anderen of omdat ze zich anders schuldig zouden voelen (geïntrojecteerde regulatie). Ook was er een kleine groep leerlingen die aangaven dat ze niet goed inzagen waarom ze eigenlijk naar school gingen (amotivatie). De auteurs van het rapport besluiten hieruit dat, aangezien de beide soorten motivatie negatief samenhangen met de prestaties voor één of meerdere vaardigheden van PAV, het een aanbeveling kan zijn om ervoor te zorgen dat leerlingen meer vanuit zichzelf gemotiveerd worden, eerder dan dat ze hun best doen om aan de wensen van de anderen te voldoen (Van Nijlen et al., 2014). Dat motivatie een belangrijke factor is komt ook naar voren uit de doorlichting van de inspectie van het vak PAV (zie 2.6.3). Dit brengt ons bij een vraag die werd opgeroepen aan het eind van het rapport van het peilingsonderzoek: *zijn bso-leerlingen moeilijker te motiveren voor algemene vakken?* (Van Nijlen et al., 2014, p. 138).

Uit de uitkomsten van dit onderzoek leiden we af dat het intrinsiek motiveren van bso-leerlingen een continue zorg was voor de bevraagde schoolactoren. In de casestudy ervoeren leerkrachten PAV 3de graad en schoolleiders het motiveren van jongeren inderdaad als moeilijk en zij schreven dit toe aan de grote diversiteit van het leerlingenpubliek (zie 4.3.1 en 4.4.5.5). Dit komt ook naar voren uit de resultaten van de survey: de meerderheid van de leerkrachten en de schoolleiders verklaarde de zwakke resultaten van de peiling PAV vooral door de heterogene kenmerken van het leerlingenpubliek (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen en beperkingen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan enzovoort). De diversiteit van de klas zou het lesgeven bemoeilijken en het onderwijsniveau doen dalen (zie 5.2.1.5, 5.2.2.4 en 5.2.3.1). Dat zien we ook in andere uitkomsten van de survey. Slechts de helft van de leraren PAV 2de/3de graad gaf aan erin te slagen leerlingen bij te brengen dat leren belangrijk is en maar een derde zegde leerlingen te kunnen motiveren die weinig interesse in hun schoolwerk tonen (5.2.1.3). Ook zagen we dat bij leraren PAV 2de/3de graad de doelmatigheidsbeleving van betrokkenheid een stuk lager was dan die van klashouden en instructie (5.2.1).3. Tegelijkertijd stelden we een grote behoefte aan professionalisering vast bij leraren PAV 2de/3de graad met betrekking tot het motiveren van bso-leerlingen. De resultaten van de categoriale focusgroepen met directeuren en leraren PAV 2de graad sluiten hierop aan (vgl. 6.2.1.2).

Aan de hand van deze onderzoeksresultaten kunnen we concluderen dat het antwoord op de hierboven gestelde vraag bevestigend is: bso-leerlingen zijn moeilijker te motiveren voor algemene vakken dan voor praktijkvakken. De resultaten van casestudy, survey en focusgroepen lopen op dit punt gelijk.

De logische kritieke vraag is dan ook *hoe de lagere motivatie van bso-leerlingen voor algemene vakken te verklaren is*. Mogelijke verklaringen voor het beperkte aandeel van intrinsiek gemotiveerde leerlingen in het bso vinden we vinden terug in de onderzoeksliteratuur: een sterker gevoel van demotie dat samenhangt met de lage maatschappelijke status van het bso (Spruyt, 2014) en een *mismatch* tussen leerstof en behoeften die voortkomt uit het moeilijke lesgeven aan een leerlingengroep gekenmerkt door diverse onderwijstrajecten (Van Praag et al., 2013) (zie 2.3.1).

Afgaand op de antwoorden van leraren PAV 3de graad en schoolleiders in de casestudy wordt de intrinsieke motivatie van leerlingen hoofdzakelijk belemmerd door de grote diversiteit van de leerlingengroep in het bso. Die diversiteit weerspiegelt zich onder meer in verschillende al afgelegde onderwijstrajecten en de daarmee samenhangende verschillen in voorkennis, interesses en behoeften (4.3.2; zie verder: 7.2.1.2). Dit suggereert ten eerste dat leerkrachten PAV het lesgeven moeilijk vonden, omdat ze niet konden tegemoet komen aan alle behoeften en verwachtingen van de leerlingen in hun klas. De verklaring van een *mismatch* (Van Praag et al., 2013) tussen lesinhouden/aanpak en behoeften lijkt hier dus bevestiging te vinden. Voor de leraren PAV en schooldirecteuren spelen de uiteenlopende achtergronden van de leerlingen (vooral de thuistaal) eveneens een belangrijke rol, zo niet een belangrijkere (4.3.4) (zie verder: 7.2.1.4).

In de focusgroep met leraren niet-PAV 3de graad werd de lagere motivatie van bso-leerlingen geweten aan schoolmoeheid die het gevolg is van een onderwijstraject gekenmerkt door problemen en mislukkingen (zie 6.2.4.3). Volgens de literatuurstudie hangt schoolmoeheid samen met kenmerken van het Vlaamse onderwijs op systeemniveau (het watervalstelsel, hoge schoolse vertraging, hoge sociale reproductie) die zich weerspiegelen in de schoolloopbaan en schoolsubcultuur van heel wat bso-leerlingen (zie 2.3.2 en 2.3.4).

Ook de schoolfactor waardering van het vak PAV op school zou de lagere intrinsieke motivatie van leerlingen mee kunnen verklaren, zoals werd aangegeven in de focusgroepen met lerarenopleiders (6.2.2.4) en een van de gemengde focusgroepen (zie 6.2.3.4). Uit de focusgroepen met leerlingen komt naar voren dat de waardering van PAV zeer verdeeld was (zie 4.5.4). Uit de survey blijkt dat één op de vijf leraren PAV 2de/3de graad vond dat er op school te weinig rekening gehouden werd met PAV bij de deliberaties (zie 5.2.1.4). In de casestudy was er ook een groep van de bevraagde leerkrachten PAV 3de graad die dit probleem beaamde (zie 4.5.3). Ook in de focusgroep met lerarenopleiders werd betoogd dat leraren PAV vaak onder druk worden gezet om leerlingen die niet slagen voor PAV te laten overgaan (zie 6.2.4.4). Het feit dat het resultaat voor PAV in sommige scholen niet doorweegt in de deliberaties is niet van dien aard om leerlingen tot een grote inspanning voor PAV te bewegen, het resultaat van de praktijkvakken is immers toch doorslaggevend (zie 6.2.3.4). Toch waren de meningen van de leerkrachten PAV 3de graad uit de casestudy hierover verdeeld. Niet voor alle geïnterviewde leerkrachten vormde dit immers een probleem (zie 4.5.3). Het soort opleiding van de leerlingen namen zij mee in overweging: kunnen we leerlingen 'tegenhouden' die goed scoren voor de praktijk en uitzicht hebben op een job? Dit is ook af te lezen uit de resultaten van de survey: meer dan de helft van de leerkrachten PAV 2de/3de graad ging akkoord met de stelling dat er bij de deliberaties voldoende rekening wordt gehouden met het vak PAV. En ruim twee derde van de leraren PAV ervoer dat het vak PAV in het algemeen toch wel gewaardeerd werd door collega's en directies (zie 5.2.1.4).

Uit het peilingsonderzoek is verder af te leiden dat praktijkvakken over het algemeen beter in de smaak vallen bij bso-leerlingen dan de algemene vakken, zoals PAV, wiskunde of Nederlands (Van

Nijlen et al., 2014). Hetzelfde resultaat vinden we in de casestudy van dit onderzoek terug bij de focusgroepen met leerlingen uit de 3de graad: de meerderheid van de participerende leerlingen was positiever over de praktijkvakken dan over de algemene vakken: ze leren graag door te doen (zie 4.3.3). Ook deze factor verklaart mee de lagere intrinsieke motivatie van bso-leerlingen voor algemene vorming.

7.2.1.2 Attitude tegenover de school

In het peilingsonderzoek uit 2013 werd bij de leerlingen die deelnamen aan de peiling gepeild naar hun attitude tegenover de school. Daaruit blijkt dat twee derde van de leerlingen vond dat de school hen dingen leert die nuttig zijn in een job. Meer dan twee op vijf leerlingen waren het eens met de stelling dat de school hen helpt om vertrouwen te hebben om beslissingen te nemen. Een vierde van de leerlingen vond dat de school hen te weinig voorbereidt op het leven als volwassene. Ongeveer één op acht leerlingen gaf aan dat ze de school tijdverspilling vinden. Verder blijkt ook dat de algemene attitude van de leerling ten opzichte van de school, de relaties met de leerkrachten en de motivatie voor hun studiekeuze positief associeerden met bepaalde toetsprestaties. De relatie die de leerlingen hadden met hun leerkrachten ervoer ruim de helft tot drie kwart van de leerlingen als positie (Van Nijlen et al., 2014).

Deze resultaten sluiten aan bij bevinding uit de literatuur dat leerlingen uit minder gewaardeerde onderwijsvormen en richtingen hogere futiliteitsgevoelens hebben. Een verklaring hiervoor is de heterogene groepering in het bso die voortkomt uit de diversiteit van de onderwijstrajecten die ervoor zorgt dat leerlingen uiteenlopende verwachtingen hebben op het vlak van de moeilijkheidsgraad van de leerinhouden en het tempo waarin ze worden aangeboden (Van Praag et al., 2015).

De resultaten van de focusgroepen met leerlingen uit de 3de graad in de casestudy toonden uiteenlopende – negatieve en positieve – attitudes ten opzichte van de school en PAV in het bijzonder (zie 4.3.1). Er werd een negatieve attitude bij een deel van de leerlingen vastgesteld.

Een eerste klasfactor die hierbij een rol speelde is het gemiddeld lage niveau van de lessen zoals gepercipieerd door de leerlingen. In meer dan de helft van de focusgroepen stelden meerdere leerlingen dat het niveau van de lessen PAV te laag was. Het betrof hier leerlingen die vonden dat de leerstof niet aansloot bij hun kennis en behoeften (zie 4.3.1, 4.5.3 en 4.4.6.1). Uit de resultaten van de survey bij de leraren PAV 2de/3de graad blijkt verder dat de inhouden voor de lessen PAV het minst bepaald werden door de beginsituatie van de leerlingen en de studierichting van de leerlingen (zie 5.2.1.3). Beide bronnen van input zouden ervoor kunnen zorgen dat de leerinhouden sterker aansluiten bij de behoeften en verwachtingen van leerlingen, waardoor zij meer gemotiveerd zouden zijn en een hogere betrokkenheid zouden ontwikkelen. Dit wijst erop dat leerkrachten PAV bij de bepaling van hun lesinhouden mikten op de gemiddelde, zo niet de zwakkere leerling om de moeilijkheidsgraad voor de meeste leerlingen haalbaar te houden. In combinatie met weinig of geen differentiatie volgens doel, tempo en werkvormen kan dit leiden tot verveling en demotivatie bij de leerlingen met een hogere algemene voorkennis. Voor deze leerlingen zijn de inhouden immers te gemakkelijk, ligt het tempo te laag en is er te veel herhaling (vgl. Van Praag et al., 2015).

Een tweede klasfactor is de lage inbreng die leerlingen kregen in de inhouden lessen, zoals naar voren komt uit de gegevens van de focusgroepen met leerlingen uit de 3de graad in de casestudy (4.5.3). In zes van de tien focusgroepen rapporteerden leerlingen geen ruimte voor eigen inbreng en

werden de lesinhouden sterk door de leerkracht gestuurd (4.6.6.1). We komen hierop terug onder 7.2.2.5, waarin het handelen van de leerkrachten PAV nader wordt bekeken, meer bepaald ook de (weinig) ruimte die zij boden voor autonomie en inspraak van leerlingen.

Een derde factor situeert zich op het niveau van de school en hangt samen met de lage status van het bso binnen het onderwijsbestel en de samenleving. In de literatuur wordt gesteld dat leerlingen in het bso een gevoel hebben van statusverlies, omdat deze onderwijsvorm vanuit maatschappelijk standpunt minder gewaardeerd wordt (zie 2.3.3). Bso-leerlingen hebben het gevoel dat ze minder gewaardeerd worden om hun studierichting (Spruyt, 2014; Spruyt et al. 2015). Dit weerspiegelt zich in uitspraken van een deel van de leerlingen uit de focusgroepen over het klas- en schoolgebeuren: weinig activiteiten, weinig buitenschoolse activiteiten (studiereizen, daguitstappen, zie ook: 7.7.2.5), gebrek aan goed werkmateriaal, weinig inspraak in het schoolgebeuren, het soms lakse schoolbeleid (zie 4.3.3). Dit werkte een negatieve attitude bij leerlingen in de hand. Dit bevestigt een bevinding uit de literatuur dat bso-leerlingen het onderwijssysteem veeleer als een belemmering ervaren, wat resulteert in een lagere studiebetrokkenheid en een negatieve houding tegenover de school (Van Houtte & Stevens, 2010).

Naast een negatieve houding stellen we in de focusgroepen met leerlingen ook positieve attitudes vast. Gevraagd naar hun onderwijsloopbaan en toekomst is uit de antwoorden van de leerlingen algemeen af te lezen dat zij hun huidige studiekeuze de juiste vonden. De meerderheid van de leerlingen dacht ook bewust en in positieve termen na over de toekomst (al of niet een 7de jaar bso, verder studeren, zich specialiseren) (zie 4.3.2). Bij deze groep geïnterviewde jongeren was geen sprake van een overheersend gevoel van demotie, dat wil zeggen: de overtuiging dat men niet moet hopen op een goede job en bijbehorende rooskleurige toekomst. Dit spreekt de bevinding niet tegen uit het onderzoek van Spruyt (2004) dat een sterker gevoel van demotie in het bso zou kunnen verklaren waarom een beperkt aandeel van de leerlingen in het bso intrinsiek gemotiveerd is. Leerlingen uit de 3de graad hebben immers meer positieve uitzichten op een verdere loopbaan en ontlenen daar motivatie en een gevoel van promotie aan. Mogelijk is het gevoel van demotie gemiddeld sterker bij leerlingen uit de 2de graad, vooral diegenen die uiteindelijk niet doorstromen naar de 3de graad, maar overstappen naar het dbso of helemaal uitvallen. Hierin speelt het ideale curriculum als contextfactor ook een rol: in de visie van de Vlaamse overheid is de 3de graad (beroeps)secundair onderwijs, met een klemtoon op de beroepskwalificaties die door het socio-economische veld aanvaard zijn en/of doorstroming naar het hoger onderwijs, in zijn opdracht veel scherper geprofileerd dan de 2de graad (zie 2.6.1).

De principale reden waarom sommige leerlingen positief stonden tegenover de school was zonder meer de leerkracht, zo blijkt uit de focusgroepen met leerlingen van de 3de graad. Het is de leerkracht PAV die door zijn/haar motiverende rol en een goede band met de leerlingen het grote verschil kan maken op het gebied van motivatie en schoolattitude bij de jongeren (zie 4.3.1). Dit stemt min of meer overeen met het vrij positieve resultaat over de leerling-leerkrachtrelaties in het peilingsonderzoek (Van Nijlen et al., 2014). Uit de in de casestudy verrichte klasobservaties komt verder naar voren dat leerkrachten PAV 3de graad volop inzetten op een positief en veilig leerklimaat, waarin de interactie tussen leerkracht en leerling mee een bepalende rol speelt (zie 4.4.5.5). De resultaten van dit onderzoek en het peilingsonderzoek bevestigen daarom het belang van pedagogische aansluiting van de leerkracht bij de leerlingen. Dit wordt in de

onderzoeksliteratuur beschouwd als een van de kenmerken van een krachtige leeromgeving waarin zorg op maat wordt geboden en een positief en veilig leerklimaat wordt nagestreefd (zie 2.4.5.2).

7.2.1.3 Schoolloopbaan

Een bevinding uit de literatuurstudie in dit verband is dat de leerlingengroepen uit het bso gekenmerkt worden door een heterogene samenstelling op de gebieden van voorkennis en leeftijd. Uit de gegevens van het peilingsonderzoek blijkt dat de geteste leerlingen uit de 3de graad bso onderling sterk verschillen als het gaat over het al gevolgde onderwijstraject (Van Nijlen et al., 2014). Deze heterogene leerlingencompositie zou een effect zijn van het watervalsysteem: in beroepsrichtingen zijn er veel meer verschillen tussen leerlingen in de afgelegde schoolloopbanen dan in academische richtingen (cf. Van Praag et al., 2015).

Iets meer dan de helft van de leraren PAV in de 2de/3de graad in de steekproef van de survey gaf les in een qua studierichting heterogene klas (5.2.1.3). Het samenbrengen van verschillende studierichtingen in een klas mondt vaak uit in een leerlingengroep met diverse onderwijstrajecten en daarmee gelinkte verschillen in voorkennis, cognitieve mogelijkheden en behoeften. Leraren die participeerden in de gemengde focusgroepen vonden omgaan met verschillen in voorkennis en afgelegde onderwijstrajecten een belangrijke en moeilijke opgave, maar beschouwden dit op zich niet als een onoplosbaar probleem (zie 6.2.4.1). We komen verder op dit vraagstuk terug onder 7.2.3.5 (leerlingencompositie).

Een bijkomende vraag in dit kader is of er een samenhang is te bespeuren tussen de graad (of graden) waarin een leerkracht PAV lesgeeft en de voor de survey geselecteerde variabelen met betrekking tot klaspraktijk, professionaliseringsbehoeften, verwachtingen en overtuigingen. Uitgaand van de assumptie dat de leerlingengroep in de 3de graad van het bso minder heterogeen is dan in de 2de graad (onder andere in vooropleiding)²⁰ zouden we relaties op deze gebieden mogen verwachten. Het enige resultaat dat uit de analyses naar voren komt is dat leraren die PAV alleen in de 2de graad gaven een klas met één studierichting minder wenselijk vonden dan hun collega's die PAV gaven in de 3de graad of in de beide graden. Dit lijkt een contra-intuïtief resultaat, waar we geen verklaring voor hebben.

7.2.1.4 Thuistaal en SES

In de literatuurstudie wordt betoogd dat de leerlingengroepen in het bso gekenmerkt worden door een grote proportie leerlingen met een andere thuistaal en/of met een lagere SES (zie 2.3.4). Het bso wordt dus eerst en vooral gekenmerkt door een groot aandeel van leerlingen met een lage SES. Dit zou samenhangen met de specifieke structuur van het Vlaamse onderwijssysteem, meer bepaald het watervalsysteem (vgl. Van Praag, 2013). Het peilingsonderzoek PAV liet geen sterke relatie zien tussen SES en de toetsprestaties voor deze steekproef van bso-leerlingen (Van Nijlen et al., 2014).

De oververtegenwoordiging van leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands in het bso zou een andere verklaring zijn voor de lagere prestaties van de leerlingen (Opdenakker & Hermans, 2006). Taal- en leerachterstanden worden ook door de inspectie in haar schooldoorlichtingen als belemmerende factor vermeld (cf. 2.6.3). Uit het peilingsonderzoek komt een sterke relatie naar

²⁰ 'De leerlingengroep in de derde graad BSO is minder heterogeen dan in de tweede graad BSO.' (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/bso/vakgebonden/eerste-en-tweede-leerjaar/project-algemene-vorming/uitgangspunten.htm>)

voren tussen de thuistaal en de toetsprestaties van de leerlingen. Een hoge SES compenseerde de negatieve relatie tussen een andere thuistaal en de toetsprestaties alleen voor rekenen (Van Nijlen et al., 2014).

We stellen in verband met de diversiteit van het leerlingenpubliek vast dat leraren PAV 3de graad en de directeuren betrokken in de casestudy de diversiteit van de klasgroep als een lastige zaak voor het lesgeven ervoeren (zie hierboven: 7.2.1.1). Diversiteit kon volgens de participanten verwijzen naar verscheidene kenmerken: taalniveau, cognitieve mogelijkheden, SES, nationaliteiten, gedrags- en leerproblemen en toekomstperspectief. Het werken in divers samengestelde klassen bemoeilijkte de taak van de leerkracht om iedere leerling te motiveren en werd ook gezien als een gevaar voor de onderwijskwaliteit (zie 4.3.1). Het profiel van de leerlingen in het bso geschetst door directeurs en leerkrachten in de casestudy rijmt door de bank goed met de bevindingen uit het literatuuronderzoek (zie 2.3).

De meerderheid van de leerkrachten en directeurs in de casestudy verklaarde dat SES en thuistaal een belangrijke rol spelen in de schoolprestaties van leerlingen (4.3.4). De diversiteit van het leerlingenpubliek refereerde bij vele leraren PAV het meest aan talige diversiteit of verschillen in taalvaardigheden Nederlands in klassen waar veel allochtone of anderstalige leerlingen aanwezig zijn, zo tonen bevindingen uit de casestudy (4.3.1 en 4.3.4) en de gemengde focusgroepen (6.2.4.1). Leraren PAV die lesgeven in klassen waar leerlingen uit het OKAN instromen, hadden het meest moeite met verschillen in taalniveau; uitkomsten uit de gemengde focusgroepen (6.2.4.1) zowel als de casestudy (4.3.4) ondersteunen deze bevinding. In de resultaten van de survey uit zich dit vooral in de wens van de meerderheid van leraren PAV in alle graden om het Nederlands als een apart vak af te splitsen van het geïntegreerde vak PAV – specifiek om te oefenen op lees- en schrijfvaardigheden met taalzwakke leerlingen (zie 5.2.1.7). Opvallend is dat de meerderheid van de schoolleiders deze aanbeveling niet onderschreef en de geïntegreerde aanpak binnen het vak PAV precies als een hefboom beschouwde om de Nederlandse taalvaardigheid te stimuleren – zij het vooral in de 2de en 3de graad (zie 5.2.3.2). We moeten het resultaat bij de leraren PAV wel nuanceren: uit de data van de gemengde focusgroepen leiden we af dat de meeste leraren PAV en schoolleiders niet opteerden voor een integraal afgesplitst vak, maar veeleer pleitten voor een geïntegreerd aanbod Nederlands, aangevuld met extra, klasexterne taalondersteuning (zie 6.2.3.5). Directeuren uit de categoriale focusgroep waren meer geneigd dan leraren 1ste graad uit de categoriale focusgroep om een apart vak Nederlands in de 1ste graad te behouden (zie 6.2.2.2).

Ten slotte blijkt uit de casestudy dat bovenal de thuisomgeving van bso-leerlingen als oorzaak werd gezien van hun lage motivatie en onvoldoende betrokkenheid bij het schoolgebeuren (4.3.1). Daaruit spreekt veeleer een vorm van cultureel deficitdenken bij leerkrachten en directeuren (Agirdag, 2016). Daarom vermoeden we dat achter het discours van ‘diversiteit’ of ‘heterogeniteit’ als verklaring voor lagere motivatie en schoolbetrokkenheid bij bso-leerlingen gedeeltelijk een (onbewust?) cultureel deficitdiscours schuilging. Dit houdt in dat leraren en schoolleiders meer oog hebben voor de tekorten in de buitenschoolse omgeving van leerlingen als oorzaak van demotivatie, negatief schoolgedrag en taal- en leerachterstand bij leerlingen dan voor systeemkenmerken van het onderwijs die maatschappelijke ongelijkheid reproduceren (zie 2.3.2).

7.2.2 Klas- en leerkrachtfactoren

Op het niveau van de klas en de leerkracht gaan we in op de factoren die op grond van de literatuurstudie werden geselecteerd als de meest relevante voor het onderhavige onderzoek (vgl. 2.4). Naar analogie van het theoretisch kader bespreken we eerst de vooropleiding en de loopbaan van de leerkracht (7.2.2.1), de ervaring (7.2.2.2), het professioneel zelfverstaan (7.2.2.3) en de professionalisering van de leerkracht (7.2.2.4). Vervolgens nemen we de onderzochte pedagogisch-didactische vaardigheden van de leerkracht PAV binnen een krachtige leeromgeving in het vizier (7.2.2.5), evenals verwachtingen ten aanzien van leerlingen (7.2.2.6).

7.2.2.1 Vooropleiding en loopbaan (OV 2)

Hieronder bekijken we drie aspecten van naderbij: bekwaamheidsbewijzen, tevredenheid over de lerarenopleiding en de opleiding PAV.

a) Bekwaamheidsbewijzen

Door de brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV is er een grote verscheidenheid aan profielen onder de leraren PAV in het bso. Dit is een vaststelling uit de literatuurstudie, meer bepaald de rubriek over de vooropleiding en schoolloopbaan van leerkrachten PAV (2.4.1). We bekijken hier de uitkomsten van het onderzoek en vergelijken ze, waar mogelijk, met de resultaten van het peilingsonderzoek.

De brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen voor het vak PAV zagen de participanten in dit onderzoek als een hinderpaal voor de onderwijskwaliteit. Dit komt naar voren uit de antwoorden op een vraag in de survey waarbij werd gepeild naar mogelijke oorzaken van de zwakke peilingsresultaten: schoolleiders zagen dit als de belangrijkste oorzaak (5.2.3.1), terwijl leraren PAV 2de/3de graad en leraren AV 1ste graad hieraan de vierde plaats toekenden (zie 5.2.1.5 en 5.2.2.4). De meerderheid van schoolleiders gaf ook aan dat zij bij aanwerving een onderscheid maakten tussen een vereist en een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs (zie 5.2.3.3).

De resultaten van de casestudy en de survey bevestigen de in de literatuurstudie en het peilingsonderzoek geconstateerde diverse instroom vanuit de vooropleiding. Uit de survey onder de leraren PAV 2de/3de graad blijkt dat twee derde een diploma had van regent/bachelor secundair onderwijs en ruim een kwart een diploma van licentiaat/master; het aandeel van leraren met een ander diploma was ongeveer een op de tien (cf. 5.2.1.2). De bij de casestudy betrokken leerkrachten PAV 3de graad waren gemiddeld hoger opgeleid: de helft had een masterdiploma [4.4.1]. Voor het peilingsonderzoek waren de proporties respectievelijk de helft, een derde en een tiende (Van Nijlen et al., 2014). Het hogere aandeel van masters in het peilingsonderzoek is wellicht te verklaren door het feit dat dit onderzoek zich richtte tot leraren die (ook) lesgeven in de 3de graad. In de steekproef van de survey bij leerkrachten PAV 2de/3de graad gaf een derde van de participanten alleen les in de 2de graad en daarvan had een op de tien een masterdiploma; het aandeel van masters bij leraren in de 3de graad was vier op de tien en bij leraren die in de beide graden lesgeven een op de zeven.

Uit het peilingsonderzoek blijkt voorts dat, zowel bij de bachelors secundair onderwijs als de masters, talen en/of geschiedenis de meest voorkomende opleidingen waren, gevolgd door aardrijkskunde en economie bij de bachelors, en politieke en sociale wetenschappen en psychologie en pedagogische wetenschappen bij de masters. Voor de bètawetenschappen (biologie, wiskunde, chemie, fysica en wetenschappen) lagen de percentages substantieel lager (Van Nijlen et al., 2014). De uitkomsten van

de survey zijn zo goed als gelijk, uitgezonderd bij de masters, waar geschiedenis het hoogst scoorde (5.2.1.2). In de casestudy hadden van de 28 geïnterviewde leerkrachten er slechts twee tijdens hun (bachelor)opleiding gekozen voor een bètavak (zie 4.4.3.1).

b) Tevredenheid over de lerarenopleiding

In het onderzoek peilden we ook naar de gemiddelde tevredenheid van leerkrachten PAV 2de/3de graad over hun voorbereiding in de lerarenopleiding. Uit de casestudy naar leraren PAV 3de graad blijkt dat leraren zonder specifieke opleiding PAV doorgaans geen voorbereiding gehad hebben om te werken met bso-leerlingen; ze vonden hun opleiding ook te weinig praktijkgericht (zie 4.4.1). De resultaten van de survey geven aan dat de tevredenheid bij de participanten aan de lage kant lag. Dit laat zich ook zien bij een matige ontevredenheid van schoolleiders over de lerarenopleiding van pas afgestudeerde leerkrachten. De leerkrachten PAV 2de/3de graad waren het minst tevreden over hun voorbereiding op de vakdidactiek PAV. Dit spreekt voor zich, aangezien de meerderheid van de leerkrachten niet werd opgeleid voor deze specifieke vakdidactiek. Opmerkelijk is dat de schoolleiders hier juist wel een hoge tevredenheid lieten blijken. Algemeen vonden schoolleiders dat leerkrachten PAV niet goed uitgerust op het gebied van de didactiek PAV, maar zij waren nog meer ontevredenheid over hun voorbereiding op het algemeen didactisch vlak (zie 5.2.3.3). Van de leraren PAV 2de/3de graad vond de helft zich voldoende voorbereid op het gebruik van activerende werkvormen en bijna een derde op vakoverschrijdend/geïntegreerd werken en projectmatig werken. Wat betreft de leraren die het vak PAV doceerden in de 1ste graad noteerden we geen statistisch significant verschil met de collega's die aparte algemene vakken gaven. We vonden ten slotte geen relaties tussen de tevredenheid over de lerarenopleiding en de doelmatigheidsbeleving, alsook de evaluatiepraktijk van leerkrachten PAV 2de/3de graad. Evenmin vonden we in deze steekproef relaties tussen de tevredenheid over de lerarenopleiding en de opvattingen op het vlak van de organisatie van PAV, noch overtuigingen over eindtermen/leerplannen.

c) Relaties met het type opleiding

De leraren PAV 3de graad betrokken in de casestudy ervoeren hun vooropleiding niet als een bepalende factor voor de klaspraktijk (4.4.3.1). Slechts twee leerkrachten in de casestudy gaven aan dat kennis verworven in de vooropleiding een rol speelde in hun klaspraktijk (zie 4.4.3.1).

De resultaten van de survey bij leerkrachten PAV 2de/3de graad laten zien dat het diploma bachelor, master of een ander diploma geen significante verbanden hadden met klaspraktijk, overtuigingen en bekwaamheden. Leraren PAV met een ander diploma volgden meer de vakgroep om de inhoud van hun lessen te bepalen dan leraren met een bachelor- of masterdiploma (zie 5.3.1.6).

In de resultaten van de survey vinden we wel terug dat bekwaamheden van leerkrachten PAV 2de/3de graad werden beïnvloed door het studiegebied in de vooropleiding, bijvoorbeeld: leraren met een bèta- en/of gammaopleiding scoorden lager voor functionele taalvaardigheid, maar hoger voor functionele rekenvaardigheid (zie 5.3). Maar we bespeuren geen significante relaties tussen het soort studiegebied of onderwijsvakken in de vooropleiding van leraren PAV 2de/3de graad en doelmatigheidsbeleving, evaluatiepraktijk, differentiatie op basis van studierichting (in qua studierichting heterogene klassen), afstemming van het lesaanbod op verschillende studierichtingen, overtuiging over eindtermen/leerplannen en overtuiging over de organisatie van PAV. Op het vlak van levensecht leren stelden we vast dat leerkrachten – een kleine groep weliswaar – met een praktijkgerichte vooropleiding zich iets onzekerder voelden over de aanpak hiervan (zie 5.3.1.6).

Bachelor- en masterleerkrachten PAV met een diploma van geschiedenis schatten zich hoger in bekwaamheid voor de domeinen tijd- en ruimtewustzijn en maatschappelijk en ethisch bewustzijn. Bachelor- en masterleerkrachten met een taaldiploma schatten zich aanzienlijk hoger in bekwaamheid voor functionele taalvaardigheid, maar lager voor functionele rekenvaardigheid en functionele IVV (zie 5.3.1.4). Verder toonden een diploma geschiedenis en een taaldiploma geen van beiden significante relaties met de klaspraktijk, overtuigingen, noden en verwachtingen van leraren PAV 2de/3de graad.

d) De opleiding PAV

De survey laat zien dat in het schooljaar 2014-2015 leraren met een diploma PAV nog steeds een minderheid vormden onder de leraren PAV met een bachelordiploma dat werd behaald in de lerarenopleiding secundair onderwijs. In de steekproef van leraren PAV 2de/3de graad ging het om 14%, waarvan een groter percentage werd ingezet in de 3de graad of in de beide graden. In de peilingsproeven PAV uit 2013 lag dit aandeel iets hoger: 22% (Van Nijlen et al., 2014). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat meer leerkrachten in de 3de graad een PAV-bachelordiploma hadden. De resultaten uit de survey confirmeren deze veronderstelling: het percentage van leerkrachten met een PAV-diploma was hoger bij bachelorleerkrachten in de 3de graad dan bij bachelorleerkrachten in de 2de graad en het hoogst bij leerkrachten die in de beide graden lesgeven. Dit indiceert dat directeurs van scholen in de steekproef ervoor opteerden om leraren met een diploma PAV vooral in de 3de graad in te zetten.

De in de casestudy geïnterviewde leerkrachten PAV uit de 3de graad en directeurs ervoeren de specifieke opleiding PAV, dankzij vooral het praktijkgedeelte, als een meerwaarde voor het omgaan met de doelgroep en het thematisch werken (4.4.1 en 4.5.3.4). Maar zij wezen ook op tekortkomingen: de opleiding was te theoretisch, de didactiek voor de verschillende domeinen was onvoldoende uitgewerkt en bepaalde elementen kwamen onvoldoende aan bod (evaluatie, jaarvorderingsplannen) (zie 4.4.1). In de focusgroep met lerarenopleiders werd in dit verband aangevoerd dat student-leraren PAV in het algemeen minder drempelvrees hebben voor het lesgeven in bso en voor de doelgroep van bso-leerlingen (zie 6.2.1.1). Uit de uitkomsten van de survey blijkt dat leraren in de 1ste, 2de en 3de graad die de bacheloropleiding PAV gevolgd hadden meer tevreden waren over hun lerarenopleiding. Dit geldt in het bijzonder voor vakdidactiek en projectmatig werken, maar niet voor de stage om met de doelgroep te leren omgaan (5.3.1.2). De resultaten van de survey convergeren dus redelijk goed met bevindingen uit de casestudy, behalve dat we geen bevestiging vinden voor de meerwaarde van de opleiding PAV op het vlak van omgang met de doelgroep. In de survey zien we ook dat meer dan de helft van de schoolleiders belang hechtte aan het diploma PAV (zie 5.2.3.3).

Verder constateren we in de survey dat het hebben van het diploma PAV een positief verband had met de visie van leraren PAV 2de/3de graad over de geïntegreerde aanpak van PAV (5.3), maar niet met hun opvatting over de eindtermen en leerplannen PAV.²¹ We stellen geen significante verbanden vast van het diploma PAV met het didactisch handelen van leraren en evenmin met hun bekwaamheden in de verschillende domeinen. We vinden ook geen relaties terug tussen de

²¹ De relaties met het diploma PAV bij de leerkrachten 1ste graad worden hier niet gerapporteerd. Het betreft slechts 10 participanten op een totaal aantal van 96 leerkrachten met een bachelordiploma, een te gering aantal om valide multivariate analyses uit te voeren.

opleiding PAV en doelmatigheidsbeleving. Met betrekking tot bepaling van de lesinhouden zien we evenmin relaties, behalve dat leraren met een PAV-diploma minder uitgingen van zichzelf.

Kortom, de uitkomsten van de verschillende deelonderzoeken geven geen consistent beeld over de meerwaarde van de opleiding PAV. Leraren met een diploma PAV voelden zich beter voorbereid en waren meer overtuigd van geïntegreerd vakkenonderwijs, maar dit weerspiegelde zich niet in een betere of doelmatiger beleefde klaspraktijk.

e) Het vak PAV versus andere algemene vakken in de b-stroom van de 1ste graad

Zoals bleek uit de univariate analyses van de survey gaf een kwart van de leraren AV in de b-stroom van de 1ste graad het vak PAV (zie 5.2.2.1). Dit liet toe om een vergelijking te maken tussen leerkrachten die PAV gaven en leerkrachten die andere algemene vakken (vooral Nederlands, wiskunde en mavo) gaven voor een aantal variabelen. We vonden geen statistisch significante verbanden of verschillen terug tussen de beide categorieën van leerkrachten. Dit geldt voor klaspraktijk, overtuigingen, verwachtingen en behoeften.

7.2.2.2 Ervaring

Onderwijservaring is één van de kenmerken die bij kunnen dragen tot de effectiviteit van leerkrachten, wat een positieve impact kan hebben op de prestaties van de leerlingen (zie 2.4.2). Uit het peilingsonderzoek zijn geen duidelijke conclusies te trekken over de invloed van de ervaring van de leerkrachten PAV op de toetsscores van de leerlingen (Van Nijlen et al., 2014).

In de resultaten van de survey stellen we vast dat de algemene onderwijservaring van leraren PAV in de 2de/3de graad redelijk evenwichtig gespreid was: de helft had maximum 10 jaar ervaring met lesgeven, een derde had tussen 11 en 20 jaar ervaring. Dit wijst toch op een tamelijk jonge groep. Het beeld is anders wat betreft ervaring in het vak PAV: daar had ruim twee derde van de leerkrachten maximum 10 jaar ervaring en had een kwart tussen 11 en 20 jaar ervaring. De cijfers suggereren dat een deel van de leerkrachten al ervaring als leerkracht had toen ze in het vak PAV stapten. Gemiddeld hadden leraren PAV dus meer algemene onderwijservaring dan specifieke ervaring in PAV.

Drie kwart van de schoolleiders vond ervaring met de doelgroep van bso-leerlingen een belangrijk criterium bij de aanwerving van nieuwe leerkrachten PAV. Directeuren vonden ervaring met de doelgroep en motivatie trouwens belangrijker dan het diploma PAV of ervaring in lesgeven (zie 5.2.3.3).

In de survey gingen we ook na of ervaring – algemeen in het onderwijs en specifiek in het vak PAV – een invloed uitoefende op de klaspraktijk van leerkrachten PAV 2de/3de graad. We vonden geen verbanden terug tussen ervaring en de klaspraktijk. Evenmin stelden we significante relaties vast tussen ervaring en doelmatigheidsbeleving, evenals bekwaamheid in domeinen. We zien wel dat leraren PAV met weinig ervaring in PAV (0-5 jaar) en leraren met veel ervaring in PAV (meer dan 20 jaar) positiever oordeelden over de vakgroepwerking (zie 5.3.2.1). Daarnaast merken we dat leerkrachten met meer dan 20 jaar ervaring in PAV zich positiever opstelden ten opzichte van de geïntegreerde organisatie van PAV (zie 5.3.1.8).

7.2.2.3 Professioneel zelfverstaan

De professionele identiteit van leerkrachten wordt ontleend aan de wijze waarop leerkrachten zichzelf zien als expert in hun vak, maar ook als didactisch en pedagogisch expert. Kelchtermans (1994) onderscheidt daarin vijf dimensies: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief (zie literatuurstudie: 2.4.3). Met betrekking tot specifiek het toekomstperspectief blijkt uit de literatuurstudie ook dat in de praktijk vele leerkrachten na een korte periode het lerarenberoep verlaten (OECD, 2005; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Leraren PAV kunnen hier om verschillende redenen vatbaar voor zijn: het feit dat zij een vak geven waarvoor zij geen onderwijsdiploma PAV hebben (cf. supra: 7.2.2.1), het gebrek aan continuïteit door de jaarlijks wisselende lesopdrachten, de (tijdelijke) aanvaarding (als startende leraar) van een opdracht PAV om een volledige lesopdracht te krijgen.

We gaan hieronder in op de resultaten van het onderzoek met betrekking tot bekwaamheid, toekomstperspectief en beroepsmotivatie van leraren PAV.

a) Bekwaamheid

Uit de casestudy blijkt dat ongeveer de helft van de leerkrachten PAV 3de graad zich voldoende bekwaam en zelfverzekerd voelde in het geven van het vak. Anderzijds twijfelden sommige leerkrachten in de casestudy aan hun bekwaamheid als PAV-leerkracht. De redenen zijn zowel gelinkt aan de didactische aanpak van het vak (taalvaardigheid, herdenken van werkvormen, coaching van leerlingen) als bepaalde kenniselementen (rekenvaardigheid) (zie 4.4.3.1; zie ook AKOV, 2015).

In de survey hebben we zowel de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten PAV 2de/3de graad als hun zelfinschatting van hun bekwaamheid in de verschillende PAV-domeinen gemeten. De leerkrachten hadden op doelmatigheidsbeleving gemiddeld redelijk hoge waarden voor klashouden en instructie, maar een veel lagere waarde voor betrokkenheid – wat redelijkerwijs verband houdt met de moeilijkheid van het motiveren en coachen van leerlingen (zie hierboven: 7.2.2.1).

Wat de zelfinschatting van de bekwaamheden in de PAV-domeinen betreft, lagen de gemiddelde scores eveneens redelijk hoog, al achtten de leerkrachten PAV 2de/3de graad zich het minst bekwaam voor functionele rekenvaardigheid en wetenschap en samenleving. Deze resultaten corresponderen behoorlijk goed met die van de casestudy. Echter, er was niet direct grote twijfel onder leraren PAV in de survey over de aanpak van taalvaardigheid, gegeven de betrekkelijk hoge zelfinschatting van de leerkrachten in dit domein. De aanwezigheid van minder presterende anderstalige leerlingen zagen zij ook niet als een belangrijke factor die de gemiddelde peilingsresultaten naar beneden haalde (zie 5.2.1.5).

Sommige leerkrachten PAV 3de graad in de casestudy gebruikten hun ervaring om te wijzen op hun bekwaamheid (zie 4.4.3.1). Zoals al vermeld, zien we in de survey weinig relaties tussen ervaring en doelmatigheidsbeleving, behalve dat lange onderwijservaring (meer dan 21 jaar) positief samenhangt met de doelmatigheidsbeleving in klasmanagement. We vonden daarnaast geen relaties terug tussen ervaring en de bekwaamheid in de PAV-domeinen (cf. supra: 7.2.2.2). Op dit vlak werd de bevinding uit de casestudy niet teruggevonden in de survey-data en is er sprake van divergentie.

In de casestudy naar leerkrachten PAV 3de graad wordt verder geen link tussen het gevoel van (on)bekwaamheid en het type van diploma (bachelor of master) vastgesteld (zie 4.4.3.1). In de resultaten van de survey in dit onderzoek zijn bij de steekproef van leraren PAV 2de/3de graad geen

verbanden te merken met het type diploma (bachelor, master, ander), noch met doelmatigheidsbeleving, noch met bekwaamheid in PAV-domeinen (cf. supra: 7.2.2.1). Dus wat dit betreft convergeren de uitkomsten van de casestudy en de survey wel.

Doelmatigheidsbeleving in instructie en klashouden hadden enkele zwakke positieve associaties met de aanpak van levensecht leren bij leerkrachten PAV 2de/3de graad (zie 5.3.1.4). Wat betreft de bekwaamheid in PAV-domeinen zien we dat bekwaamheid in het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn een betere aanpak van levensecht leren voorspelde (zie 5.3.1.4). Wat we daarnaast merken is dat bepaalde bekwaamheden – organisatiebekwaamheid en tijd- en ruimtebewustzijn – redelijk goede voorspellers waren van procesgericht evalueren (zie 5.3.1.5). Ten slotte blijkt lage en hoge doelmatigheidsbeleving in instructie samen te hangen met de input van de vakgroep PAV voor het bepalen van lesinhouden (zie 5.3.1.6).

b) Toekomstperspectief

Een andere vraag binnen het kader van het professioneel zelfverstaan is hoe deze leerkrachten hun toekomst zagen als leerkracht PAV. Ondanks het feit dat het vak PAV aanvankelijk geen positieve, bewuste keuze was, wensten de meeste leerkrachten PAV 3de graad uit de casestudy het vak te blijven geven. Slechts vier van de 28 leerkrachten stuurden aan op verandering, onder wie drie die liever het onderwijsvak wilden geven waarvoor ze gestudeerd hadden. Uit de survey leiden we af dat drie kwart van de leraren PAV 2de/3de graad het vak PAV zeker nog verder wilden blijven geven voor de rest van hun onderwijscarrière, terwijl een op de vijf de voorkeur gaf aan het opnemen van meer uren in een ander vak. Bij de startende leraren lag het aandeel van de tweede categorie iets hoger (meer dan een kwart). Dit wijst erop dat zij, meer dan hun ervaren collega's, PAV als een tijdelijke, aanvullende lesopdracht opvatten. Grosso modo liggen de resultaten van de casestudy en de survey in elkaars verlengde. Uit andere analyses van de survey-data maken we nog op dat leraren PAV 2de/3de graad die lesgeven in andere onderwijsvormen dan het bso sterker geneigd waren om het vak PAV niet te willen blijven geven (zie 5.3.1.1). Deze leerkrachten stonden tevens wat minder positief tegenover de geïntegreerde aanpak van PAV (zie 5.3.1.8). Ook leerkrachten die lesgeven in qua studierichting heterogene klassen gaven meer aan iets anders te willen gaan doen dan PAV (zie 5.3.1.1; zie ook 7.2.3.5). Ten slotte had het diploma PAV geen verband met het toekomstperspectief van leraren PAV 2de/3de graad.

c) Beroepsmotivatie

Uit de casestudy komt naar voren dat de drijfveren van leraren PAV 3de graad voor hun beroepsmotivatie om PAV-leerkracht te zijn, lagen in het gevarieerde, uitdagende, vrije karakter van het vak, alsook in de kenmerken van het doelpubliek (spontaan, achtergrond van de leerlingen, appreciatie) (zie 4.4.3.3). Deze drijfveren bieden een aannemelijke verklaring voor de vaststelling dat leraren PAV werkzaam wilden blijven als leerkracht PAV, in weerwil van de soms moeilijke omstandigheden en de kenmerken van de doelgroep (cf. supra).

7.2.2.4 Professionalisering

In de literatuurstudie (zie 2.4.4) wordt aangegeven dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten een positief effect heeft op de uitkomsten van de leerlingen. Er is wel een aantal voorwaarden aan verbonden, zoals de aanmoediging van de schoolleider tot bijscholing, het

voldoende uitgedaagd worden van het discours en denken van leraren over leren, de mogelijkheid tot discussie onder leraren over het lesgeven, enzovoort (cf. Hattie, 2009).

In tegenstelling tot het peilingsonderzoek (Van Nijlen et al., 2014) hebben we in het onderzoek niet gepeild naar het gemiddeld aantal nascholingssessies per jaar, maar vooral naar hun noden betreffende professionalisering. Wel gaven de leerkrachten PAV 3de graad uit de casestudy aan regelmatig nascholing te volgen, al was de frequentie zeer variabel (zie 4.4.4).

Op het vlak van professionaliseringsnoden staan in de resultaten van de survey de volgende drie zaken bij leraren PAV en AV voorop: differentiëren, evalueren en motiveren van leerlingen. Projectmatig werken komt als vierde meest gevoelde nood uit de bus. De uitkomsten van de focusgroepen met leraren PAV 2de graad en directeurs (cf. 6.2.1.2) en de casestudy (cf. 4.4.4) stemmen hier behoorlijk goed mee overeen. In de survey waren er verder nauwelijks verschillen tussen leraren PAV in de 2de/3de graad en leraren AV 1ste graad. Dit wijst erop dat deze noden het vak PAV overstijgen en eerder algemeen gedeeld worden door leraren die algemene vakken geven in het bso of de b-stroom van de 1ste graad. Niettemin zijn deze drie aspecten van een krachtige leeromgeving nog wat sterker verankerd in de leerplannen PAV, rekening houdend met hun open en flexibele kenmerken (cf. 2.6).

In de geobserveerde lessen in de casestudy naar leerkrachten 3de graad kwamen de domeinen van functionele taalvaardigheid (alle 29 lessen) en functionele IVV (16 lessen) veel voor; functionele rekenvaardigheid (5 lessen), tijd- en ruimtewustzijn (5 lessen) en wetenschap en samenleving (0) kwamen in de waargenomen lespraktijk minder of niet aan bod (4.4.5.1). Dit hoeft niet te verwonderen in het licht van de overheersend op menswetenschappen gerichte vooropleiding van leraren PAV (zie hierboven: 7.2.2.1). De aanwezigheid van anderstalige leerlingen in bso-klassen kan hier mee een verklaring van zijn. Al speelde hier ook de recente toevoeging van het domein wetenschap en samenleving aan de eindtermen en leerplannen PAV mee. Deze resultaten suggereren dat er in de vakinhoudelijke en -didactische bagage van leraren PAV 3de graad leemtes of ongelijkheden te bespeuren zijn. Echter, er werd in de vakgerichte professionalisering van de leraren tegelijk nauwelijks op de bètadomeinen ingezet (4.4.4). De uitkomsten van de survey bij leerkrachten PAV 2de/3de graad geven hiervan een bevestiging: professionalisering rond didactiek met betrekking tot de PAV-domeinen werd in het algemeen weinig geselecteerd (zie 5.2.1.2). Het kan zijn dat leraren zich op dit vlak voldoende bekwaam achtten, zoals het resultaat van de zelfinschatting van bekwaamheid lijkt aan te geven. Maar uit de casestudy komt naar voren dat een deel van de leraren PAV 3de graad twijfelde aan hun bekwaamheid betreffende vakdidactiek en bepaalde kennis zoals rekenvaardigheid (zie 4.4.3.1). De vaststelling uit een grootschalige studie van meta-analyses (Hattie, 2009) dat professionalisering op de gebieden van wetenschappen, schrijven, wiskunde en rekenen het meeste effect hebben op de uitkomsten bij leerlingen, is denkkelijk iets waar leraren PAV zich onvoldoende bewust van zijn.

Een uitkomst van de focusgroepen is dat leraren PAV 2de graad de gevolgde vormingssessies vaak te theoretisch vonden en bovendien twijfels hadden over de praktijkervaring van de trainers. Zij vonden schoolinterne samenwerking en coaching soms nuttiger dan bijscholing – vaak individueel en eenmalig – door externen. Het is dus geen toeval dat de in de casestudy geïnterviewde leraren PAV 3de graad het begrip nascholing breed invulden (zie 4.4.4). Als alternatieven voor de klassieke nascholing schoven leraren in de desbetreffende focusgroep vooral collegiale samenwerking op school en co-teaching naar voren, hoewel het laatste voor hen alleen zinvol was wanneer het

deugdelijk wordt georganiseerd en er voldoende middelen tegenover staan (zie 6.2.1.2). Uit de survey bij de schoolleiders blijkt dat een kwart hen uit scholen waar PAV geïntegreerd werd aangeboden aangaf dat soms aan co-teaching of teamteaching werd gedaan; in meer dan een kwart van de gevallen werd het vak PAV binnen één klas soms door meerdere leerkrachten gegeven (zie 5.2.3.7).

Afgaand op de casestudy was het professionaliseringsbeleid van de school mogelijk een randvoorwaarde voor het professionaliseringstraject van leerkrachten PAV (zie hieronder: 7.2.3.4). Voor sommige leerkrachten PAV 3de graad was het professionaliseringsbeleid van de school vooral een belemmerende factor (bijvoorbeeld, door het opleggen van een verplicht quotum op jaarbasis of beperkingen in kostprijs, in het klasvrij maken van leerkrachten). Een tweede belemmerende factor voor een effectief professionaliseringsbeleid situeert zich op het vlak van het personeelsbeleid, meer bepaald de wijze waarop de lesopdrachten PAV worden ingevuld in een aantal scholen. Dit werd expliciet in de focusgroep met leraren PAV 2de graad aangehaald (6.2.1.2; zie ook hieronder: 7.2.3.4). Een derde belemmerende (context)factor zou het lage aanbod aan PAV-specifieke nascholing zijn (zie 7.2.3.4).

Ten slotte komt uit de casestudy van het onderzoek naar voren dat de pedagogische begeleidingsdiensten een belangrijke ondersteuning vormden voor de leraren PAV en de vakgroep PAV: zij ondersteunen de vakgroep en organiseren nascholingen (zie 4.4.4 en 4.5.3.6). In weerwil van deze positieve bevinding blijkt uit de survey dat een derde van de leraren PAV 2de/3de graad en vakgroepverantwoordelijken aangaf dat de vakgroepwerking niet werd afgetoetst bij de pedagogische begeleiding (zie 5.2.1.4).

7.2.2.5 Pedagogisch-didactische vaardigheden binnen een krachtige leeromgeving

In de literatuurstudie werden de pedagogisch-didactische vaardigheden van leerkrachten PAV beschouwd aan de hand van het model van een krachtige leeromgeving voor het vak PAV dat werd ontwikkeld door Placklé en Engels (2012). We volgen in het onderstaande de opbouw van het model, dat is opgehangen aan drie pijler: (1) sleutelcompetenties, (2) zorg op maat en (3) uitdagende en authentieke leeromgeving.

Pijler 1: Sleutelcompetenties

Binnen de pijler sleutelcompetenties komen de volgende componenten aan bod: coöperatief leren, en zelfsturing en reflectie.

a) Coöperatief leren

Coöperatief leren is een van de sleutelcompetenties waaraan de functionele vaardigheden in de eindtermen PAV ten grondslag liggen. Aan het eind van het bso wordt van leerlingen namelijk verwacht dat ze individueel, maar ook met ondersteuning van elkaar, een authentiek probleem uit het dagelijks (beroeps)leven kunnen oplossen (cf. 2.4.5.2). Uit de uitkomsten van het peilingsonderzoek komt naar voren dat de leerkrachten algemene vakken van het 6de jaar bso moeite deden om coöperatief leren aan te moedigen. Twee derde van de leerlingen vond het bovendien een goede les als ze in groepjes mogen werken (Van Nijlen et al., 2014).

Het positieve resultaat van het peilingsonderzoek krijgt echter in de survey geen verlengstuk wat betreft de leerkrachten AV in de 1ste graad. Zij maakten een stuk minder gebruik van coöperatief

leren (zie 5.2.2). De bevindingen van de casestudy wijzen daarnaast uit dat de leerkrachten PAV 3de graad die in de klas geobserveerd werden weinig inzetten op coöperatief leren. Er werd meer ingezet op doceren, het onderwijsleergesprek en cursorisch lesgeven (zie 4.4.5.2). De focusgroepen affirmeren de laatste uitkomst voor leraren PAV 2de graad, maar zijn dan weer iets gunstiger voor de leerkrachten van de b-stroom in de 1ste graad (zie 6.2.3.1). Uit de focusgroep met leraren PAV leiden we af dat de keuze van werkvormen, waaronder coöperatief leren, van een aantal factoren afhangt, te weten: leerlingfactoren (leeftijd, gedrag, taalniveau), klasfactoren (groepsomvang, studierichting, graad), leerkrachtfactoren (veilige klassieke didactiek) en schoolfactoren (wisselende lesopdrachten die het opbouwen van ervaring bemoeilijken).

Op het gebied van coöperatief leren constateren we dat de resultaten van het peilingsonderzoek en de resultaten van dit onderzoek enigszins divergeren wat betreft de leraren in de 3de graad. Daarnaast lijken de uitkomsten van de survey en die van de focusgroep met leraren uit de b-stroom van de 1ste graad ook uit elkaar te lopen. Alles bijeengenomen wijst het resultaat van het onderzoek toch op een betrekkelijk laag gebruik van coöperatief leren bij leraren PAV, vooral in de 2de en 3de graad.

b) Zelfsturing en reflectie

De functionele vaardigheden waarvan sprake is in de eindtermen vormen ook een basis voor de sleutelcompetentie van zelfsturing en reflectie (zie 2.4.5.2). Het peilingsonderzoek laat zien dat de helft van de leerlingen het een goede les vond als ze de kans krijgen om mee te bepalen wat ze gaan leren of als suggesties van de leerlingen gebruikt worden tijdens de les. Ruim 40% vond het ook wel oké als de leerkracht beslist wat er in les gedaan wordt. Echter, redelijk wat leerkrachten algemene vakken uit het 6de jaar bso uit het peilingsonderzoek gaven ook aan dat het moeilijk was om leerlingen uit het bso meer autonomie te geven (vgl. Van Nijlen et al. 2014).

Uit de klasobservaties verricht in de casestudy van dit onderzoek blijkt dat leerlingen nauwelijks de inhoud van het vak (mee)bepaalden (of dat mochten) en dat leraren PAV 3de graad weinig inzetten op zelfstandigheid. Slechts twee leerkrachten gaven aan hun leerlingen keuzemogelijkheden te bieden bij bepaalde opdrachten. Leerlingen konden bijvoorbeeld het onderwerp van een taak kiezen of kregen een selectie van opdrachten waarbinnen ze een keuze mochten maken. Dit wordt ook bevestigd door de analyse van didactisch materiaal en de uitspraken van sommige leerlingen in de focusgroepen met leerlingen. Ook uit de antwoorden van leerkrachten geïnterviewd in de categoriale focusgroepen met leraren PAV 2de graad en leraren b-stroom 1ste graad blijkt dat het geven van inspraak en verantwoordelijkheid aan leerlingen maar sporadisch voorkwam in hun lessen.

Redenen die leerkrachten voor de lage autonomie van leerlingen gaven, waren dat leerlingen geen of weinig voorstellen doen, niet elk voorstel past, dit voor extra werk zorgt en niet haalbaar is vanwege de heterogeniteit van de klasgroep (zie 4.4.5.2). In de uitspraken van de leraren die deelnamen aan de focusgroepen zijn identieke argumenten te onderscheiden, behalve dat er ook werd gewezen op onzekerheid bij leerkrachten om meer zelfsturing van leerlingen toe te laten.

De data van de survey betreffende keuzeautonomie van leerlingen hebben alleen betrekking op leerkrachten AV 1ste graad.²² Het resultaat correspondeert met dat van het peilingsonderzoek (Van

²² We gebruikten hiervoor dezelfde TASC-vragenlijst als in het peilingsonderzoek, die teruggaat op Wellborn et al. (1992). Zie 5.1.3.

Nijlen et al., 2014). Al blijkt dat leerkrachten AV 1ste graad nog meer moeite hadden met het geven van autonomie aan de leerlingen dan de leraren uit het peilingsonderzoek (zie 5.2.2.3). Wat het punt van autonomie en zelfsturing betreft, kunnen we van een convergentie in uitkomsten gewagen tussen dit onderzoek en het peilingsonderzoek.

Wat betreft reflectie en de stimulering van een kritische houding beschikken we ten eerste over data uit de casestudy (lesobservaties en analyse van didactisch materiaal). Hieruit leiden we af dat reflectie en een kritische houding aannemen zelden een aandachtspunt was in de geobserveerde lessen. Zo werd er bijvoorbeeld weinig gebruik gemaakt van een portfolio, nochtans een evaluatie-instrument dat geschikt is voor procesevaluatie en zelfsturing (zie 4.4.5.4). Er werd ook weinig ingezet op strategieën (zie 4.4.5.2). Daartegenover staat dat in de survey twee derde van de leraren PAV 2de/3de graad aankruisten dat zij de leerlingen stimuleerden om te reflecteren over hun leerproces (zie hieronder: evaluatie). Wat de leerkrachten hiervoor rapporteerden, strookt dus niet echt met wat in de klassen van de casestudy werd waargenomen. Uit de recente doorlichtingsverslagen PAV in het bso van de inspectie blijkt ook onvoldoende aandacht voor reflectie en strategieën (zie 2.6.3), wat de gevolgtrekking uit de waarnemingen van de casestudy toch wel aannemelijk maakt.

Pijler 2: Zorg op maat

Aangaande de tweede pijler van een krachtige leeromgeving binnen PAV, zorg op maat, besteden we aandacht aan drie componenten: differentiatie, evaluatie en structuur aanbieden.

a) Differentiatie

Binnenklasdifferentiatie is een eerste aspect dat aansluit bij het verschaffen van zorg op maat binnen een krachtige leeromgeving.²³ De leerlingencompositie in het bso (diverse klassen en gemiddeld laag gemotiveerde leerlingen) vraagt specifieke vaardigheden in het didactisch handelen. Leerkrachten moeten pedagogisch en didactisch aansluiten bij iedere leerling door de eigen motieven van de leerling af te stemmen op die van de school en door feedback en ondersteuning te bieden die is aangepast aan waar de leerling zich in het leerproces bevindt (zie 2.4.5.2).

Volgens het peilingsonderzoek werd er behoorlijk wat gedifferentieerd in de lessen algemene vorming in de 3de graad (Van Nijlen et al., 2014). Ook in de casestudy rapporteerden de meeste leerkrachten PAV 3de graad dat zij vrijwel continu differentieerden (zie 4.4.5.3). We stellen dus op het eerste gezicht convergentie vast tussen onze onderzoeksresultaten en de resultaten van het peilingsonderzoek. Differentiatie in het vak PAV in de 2de en 3de graad kwam echter minder voor dan het peilingsonderzoek en de in de casestudy geïnterviewde leerkrachten aangaven. In de geobserveerde lessen werd er al met al weinig gedifferentieerd. Als het gebeurde, differentieerden leraren meestal volgens tempo of gaven zij begeleiding waar nodig. Differentiatie in instructie, leermateriaal of eindproduct kwamen bijna niet voor (zie 4.4.5.3). De bevindingen uit de focusgroepen liggen nagenoeg in dezelfde lijn (zie 6.2.3.2). In de survey stellen we vast dat slechts een kwart van de leraren PAV 2de/3de graad die lesgeven in klassen met verschillende studierichtingen zegde te differentiëren op basis van de studierichting en maar vier op de tien leraren stemden hun lesaanbod (thema's/bundels/opdrachten) af op de verschillende

²³ Zie 2.4.5.2 (Pijler 2) voor een omschrijving van binnenklasdifferentiatie. Dit hoeft niet te sporen met wat leerkrachten onder differentiatie verstaan.

studierichtingen (5.2.1.3). Het laatste strookt niet helemaal met de bevinding van de gemengde focusgroep C, waar leerkrachten aangaven het vaakst te differentiëren in leermaterialen (zie 6.2.3.2).

Verder komt uit de casestudy naar voren dat de kennis over differentiatie bij leerkrachten PAV uit de 3de graad hiaten vertoonde en dat differentiatie vooral herleid werd tot het helpen van zwakkere leerlingen (zie 4.4.5.3).

Uit de resultaten van de casestudy (4.4.5.3) en de focusgroepen (6.2.3.2) leiden we voorts af dat leraren PAV 2de en 3de graad het moeilijk hadden om differentiatie in praktijk te brengen. Zij voerden hiervoor organisatorische en praktische belemmeringen (klasgrootte, infrastructuur, omkadering, qua studierichting gemengde klassen) aan, naast leerlingfactoren (het niveau van de leerlingengroep, leerlingen die geen aparte behandeling wensen). Tegen gedifferentieerd evalueren werd in de gemengde focusgroep C een aantal specifieke bezwaren geopperd: de vrees voor procedures van ouders/leerlingen, tegenkating van de leerlingen zelf, het evaluatiebeleid van de school, en de schooldoorlichting van de onderwijsinspectie (zie 6.2.3.2). Voeg daar nog aan toe dat de nood aan professionalisering met betrekking tot differentiatie (een leerkrachtfactor) zeer groot was, wat duidelijk blijkt uit de survey (5.2.1) en de focusgroepen (6.2.1.2).

Op grond van de bovengenoemde bevindingen besluiten we dat de resultaten van het peilingsonderzoek en dit onderzoek divergeren: onze onderzoeksbevindingen wijzen in de richting van minder (gevarieerd) gebruik van differentiatie dan het peilingsonderzoek laat vermoeden. Leraren PAV differentieerden meestal in tempo of door extra ondersteuning te geven, en differentieerden het minst in evaluatie en eindproduct. Differentiatie was vooral een zaak van zwakkere leerlingen helpen. Er was tevens een grote nood aan professionalisering rond differentiatie, wat wijst op gebrek aan deskundigheid en onzekerheid. Leerkrachten wezen ook hier op belemmerende factoren, te weten: leerlingfactoren (het cognitieve niveau, verwachting van gelijke behandeling) en schoolfactoren (klasgrootte, infrastructuur, omkadering, qua studierichting gemengde klassen). Samengevat betekent dit dat leerkrachten PAV wat differentiatie aangaat zich grote inspanningen getroosten om pedagogisch aan te sluiten bij hun leerlingen (zie 7.2.1.2). Echter, de stap naar het didactisch aansluiten bij leerlingen, het zorg bieden op maat van de leerling, werd nog onvoldoende gerealiseerd. Anders gezegd: leerkrachten PAV investeerden in een goede affectieve band met hun leerlingen om hen meer te motiveren voor het leren, maar hadden nog te weinig aandacht voor de motiverende uitwerking van de aangeboden kennis en inhouden (zie 2.4.5.2 over zorg op maat binnen een krachtige leeromgeving).

b) Evaluatie

Evalueren in een krachtige leeromgeving dient in de eerste plaats om het leerproces te stimuleren en is onlosmakelijk verbonden met het onderwijsleerproces (zie 2.4.5.2). Als gevolg van de grote vrijheid die leraren in het Vlaamse onderwijs hebben om te kiezen op welke manier ze gaan evalueren, ontstaat er soms onzekerheid bij leerkrachten (Van Praag et al., 2015).

Uit de resultaten van het peilingsonderzoek blijkt dat leraren algemene vakken uit het 6de jaar bso vooral gebruik maakten van klassieke schriftelijke evaluatie en mondelinge evaluatie, in mindere mate ook van evaluatie via praktische opdrachten (Van Nijlen et al., 2014). In de verslagen van de doorlichting door de inspectie van het vak PAV wordt gewaagd van het overheersen van productgerichte en reproductiegerichte evaluatie en van moeilijkheden om het beheersings-/verwerkingsniveau bij leerlingen in te schatten (cf. 2.6.3).

In de casestudy van dit onderzoek wordt aangegeven dat leerkrachten PAV 3de graad meer schriftelijk dan mondeling evalueerden. Leerkrachten focusten op vaardigheden, maar bleven aan het kenniselement binnen PAV toch een zekere waarde hechten (een kwart van de leerkrachten evalueerde kennis). De leerkracht was doorgaans de enige die evalueerde: er werd maar door een minderheid ingezet op peer- en zelfevaluatie, en zelfs binnen die groep werden de uitkomsten niet altijd in rekening gebracht. In het kort, de aanpak van evaluatie van leerkrachten PAV in de casestudy sluit aan op de klassieke invulling en hun dito aanpak van de lessen (zie 4.4.5.3). Leerkrachten PAV in de casestudy voelden zich tevens onzeker over het correct inschatten van de beheersingsniveaus van leerlingen en weten dit aan de vaagheid van de leerplandoelen (zie 4.6).

De resultaten van de survey bij leerkrachten PAV 2de/3de graad suggereren dat zij veel aandacht besteedden aan het betrekken van leerlingen bij het evaluatieproces (reflecteren op het leerproces, zowel het proces als het product bij de evaluatie beoordelen). Ongeveer de helft tot twee derde van de leerkrachten maakte tevens gebruik van peerevaluatie en zelfevaluatie, maar dit aandeel zakte tot circa 20% bij de vraag of zij dit ook lieten doorwegen bij het eindresultaat. Drie kwart van de leraren antwoordde vooral vaardigheden te evalueren en slechts een kleine groep gaf aan vooral kennis te beoordelen (zie 5.2.1.3). De uitkomsten van de survey over de evaluatiepraktijk vallen over het algemeen wat gunstiger uit, maar dezelfde tendensen zijn waar te nemen.

Doordat we in dit onderzoek ook focusten op andere aspecten van evaluatie, zijn de resultaten van het peilingsonderzoek en dit onderzoek zowel convergent als complementair. De evaluatie van leraren PAV was redelijk klassiek gekleurd met grote aandacht voor schriftelijke, productgerichte en kennisgerichte evaluatievormen. Er was wel aandacht voor reflectie op het leerproces bij de leerlingen, maar dit is zelfgerapporteerd handelen dat we met enig voorbehoud moeten beschouwen. Leerkrachtfactoren die hierbij een rol speelden waren onzekerheid over de inschatting van beheersingsniveaus bij leerlingen en de gepercipieerde vaagheid van de leerplandoelen.

c) Structuur aanbieden

In de literatuurstudie (cf. 2.4.5.2) wordt gesteld dat didactisch aansluiten bij de leerlingen als element van de vakdidactische competenties van leerkrachten ook inhoudt dat een leerkracht de leerling de nodige structuur en instructies geeft (Onderwijsraad, 2011) en telkens wisselt tussen feedback geven en hulp en ondersteuning bieden, wanneer dat gevraagd wordt (van Schaik, 2013).

In de casestudy werden hierover gegevens verzameld bij leerkrachten PAV uit de 3de graad. Tijdens de geobserveerde lessen gaven de leerkrachten duidelijke instructies en in ongeveer de helft van de lessen werd de nodige aandacht besteed aan het expliciteren van de lesdoelen. In drie van de tien focusgroepen merkten leerlingen wel op dat ze te weinig ondersteuning kregen bij het uitvoeren van opdrachten (zie 4.4.5.2). In de survey werden hierover geen expliciete vragen gesteld aan leraren PAV 2de/3de graad. Bij leraren AV 1ste graad hebben we wel gepeild naar de mate waarin zij structuur aanbieden aan de leerlingen; de behoorlijk hoge gemiddelde score van de samengestelde variabele wijst erop dat zij dat intensief deden in hun klaspraktijk. Op nagenoeg dezelfde manier werd structuur aanbieden onderzocht bij leraren in het peilingsonderzoek (zie Van Nijlen et al., 2014) en daaruit blijkt dat de resultaten voor de gestelde vragen sterk gelijklopend zijn, behalve dat leerkrachten AV in de 1ste graad minder geneigd waren om leerlingen verschillende manieren te tonen om problemen op te lossen (zie 5.2.2.3). Uit de focusgroep met leraren 2de graad PAV leiden we wel af dat een leerkrachtfactor hier een rol in speelde. De keuze voor een sterk structurerende

aanpak en een strakke begeleiding hangt samen met de overheersend leerkrachtgestuurde stijl die vele leerkrachten hanteerden. Deze keuze zou zich opdringen vanuit hun perceptie dat vooral leerlingen in de 2de graad de nodige vaardigheden en attitudes misten om hen al te veel los te laten (zie 6.2.3.1).

Samengevat betekent het bovenstaande dat de resultaten van het peilingsonderzoek en van dit onderzoek convergeren maar ook complementair zijn. Leraren PAV/AV zetten nog sterk in op het aanbieden van structuur aan de leerlingen, wat samenhangt met een overwegend leerkrachtgestuurde, strakke aanpak – vooral in de 1ste en 2de graad.

Pijler 3: Uitdagende en authentieke leeromgeving

Wat betreft de derde pijler van een krachtige leeromgeving binnen PAV, een uitdagende en authentieke leeromgeving, komen twee componenten hieronder nader aan de orde: levensechte contexten en projectmatig werken.

a) Levensechte contexten (functioneel en geïntegreerd werken)

Uit de literatuurstudie (vgl. 2.4.5.2) kunnen we onthouden dat een krachtige leeromgeving voor PAV wordt gekenmerkt door een uitdagende, authentieke context die functioneel is voor het maatschappelijk leven of het beroepsleven. Werken met levensechte contexten en opdrachten moet de leerlingen uitdagen (Placklé & Goemans, 2012). Het ontwerpen van authentieke leercontexten, waarin theorie en praktijk zoveel mogelijk worden geïntegreerd en waarbinnen leerlingen competenties kunnen ontwikkelen, vereist samenwerking met andere vakleraren binnen de school, maar ook met het bedrijfsleven en het werkveld (Onderwijsraad, 2011; Van De Laarschot & Heusdens, 2012; van Schaik, 2013).

De casestudy van dit onderzoek heeft als voornaamste bevinding dat het merendeel van de leerkrachten PAV 3de graad de integratie van levensechte contexten haalbaar achtte (slechts drie van de 28 geïnterviewde participanten hadden het hier moeilijk mee) (cf. 4.4.5.2). De leerkrachten die PAV gaven in de 2de of 3de graad waren er volgens de survey ook redelijk van overtuigd dat ze een inspanning leverden om binnen het vak PAV gebruik te maken van levensecht leren (zie 5.2.1.3). Echter, levensechte praktijken en opdrachten in de klaspraktijk werden in de lesobservaties van de casestudy maar weinig waargenomen. In de praktijk en in het discours van leraren PAV blijkt levensecht leren vooral neer te komen op thematisch en geïntegreerd werken rond onderwerpen die linken aan de leefwereld van leerlingen (4.4.5.2). Het verbinden van het vak met de toekomstige beroepspraktijk kwam amper voor. In de interviews gaf slechts één leerkracht het latere beroepsleven, de sector waar leerlingen zullen terecht komen, als voorbeeld. In dit verband gaven meerdere leerkrachten PAV toe weinig zicht te hebben op wat de leerlingen moeten doen op de werkvloer. Doordat de samenwerking met het bedrijfsleven of het werkveld veelal werd overgelaten aan leerkrachten van de praktijkvakken, vervulde de leerkracht PAV daarin geen prominente rol (zie 4.5.1.3). De logische gevolgtrekking hieruit is dat leerkrachten PAV voeling met het bedrijfsleven/werkveld van de leerlingen misten, waardoor kansen verloren gingen om leerinhouden en methodieken levensechter te maken. Dit bevestigt de resultaten van het peilingsonderzoek waar op het vlak van 'bedrijfsgerichtheid' ook redelijk lage bedrijvigheid bij leraren van algemene vakken werd vastgesteld (vgl. Van Nijlen et al., 2014). Verder verstrekten slechts drie leerkrachten PAV een voorbeeld van een werkvorm die expliciet buiten de schoolmuren plaatsvond, terwijl de leerlingen uit de focusgroepen juist graag meer buiten de klas les wilden krijgen (zie 4.4.5.2). In verschillende

focusgroepen met leerlingen werd aangegeven dat het vak zeer breed was, over alles kon gaan en dat thema's onvoldoende uitgewerkt werden (zie 4.5.4).

In de survey rapporteerden bijna negen van de tien leraren PAV 2de/3de graad dat ze in hun bundels onderwerpen integreerden die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen of die voorbereiden op het latere leven (zie 5.2.1). De analyse van het gebruikte didactische materiaal uitgevoerd in de casestudy laat echter zien dat levensecht leren bepaald geen evidente zaak was: slechts een derde van het geanalyseerde materiaal bevatte opdrachten die vallen onder de noemer van levensechte contexten, verschillende thema's sloten zelfs niet aan bij de leefwereld van de leerlingen. De meeste leerkrachten hielden vast aan een traditionele lesbundel waarin weinig authentieke contexten werden aangeboden (zie 4.4.5.2).

In de focusgroep met lerarenopleiders werd gesteld dat leraren PAV te weinig lesgeven op maat van de leerlingen. De didactiek is te klassiek en te weinig aangepast aan de doelgroep. Te vaak wordt gebruik gemaakt van kant-en-klare bundels met contextloze opdrachten, zonder rekening te houden met de specifieke klasgroep. Leerkrachten geven te weinig doelgericht les. Ze zorgen dat de 'bundel gezien is' en ronden af met een (veelal cognitieve) grote toets (zie 6.2.4.4).

Leerkrachten PAV 3de graad geïnterviewd in de casestudy wezen echter op praktische en logistieke belemmeringen, waardoor het hen niet lukt levensechte contexten en opdrachten – meer bepaald ook buiten de klas – vorm te geven: onaangepast didactisch materiaal, contexten die moeilijk inpasbaar zijn binnen het schoolsysteem, financiële beperkingen, de ligging van de school (zie 4.4.5.2). Ruim de helft van de leraren PAV 2de/3de graad gewaagde van dergelijke praktische belemmeringen in de survey (cf. 5.2.1.3).

Al met al lijken de uitkomsten van de casestudy, de survey en de focusgroep lerarenopleiders wat betreft de implementatie van levensecht leren te convergeren, zij het dat de gerapporteerde antwoorden van leraren positiever waren dan wat in de observaties van het didactisch handelen van leraren PAV feitelijk werd waargenomen.

b) Projectmatig werken

De wens om projectmatig te werken is een inherente component van de leerplannen PAV. In het peilingsonderzoek kruisten de bevraagde leraren PAV een projectmatige manier van lesgeven (weliswaar regelmatig afgewisseld met cursorische lesmomenten) behoorlijk vaak aan. En bijna twee derde van de leerlingen vond het een goede les als ze rond projecten mochten werken (Van Nijlen et al., 2014).

In de casestudy van dit onderzoek werd projectmatig werken in de klaspraktijk van leerkrachten PAV 3de graad bijna niet waargenomen. Het bleef vooral bij goede intenties: er waren enkele leerkrachten die van het opzetten van projecten in de toekomst werk wilden maken (zie 4.4.5.2). De deelname van leerlingen aan projecten gebeurde meestal in het raamwerk van schoolprojecten.

In de focusgroep met lerarenopleiders werd gesteld dat leerkrachten PAV projectmatig en thematisch werken nog vaak door elkaar halen en dat zij dikwijls blijven hangen bij thematisch werken (zie 6.2.2.1). Projectmatig werken ontbreekt naar hun zeggen nog in belangrijke mate (6.12.4.4).

Met betrekking tot projectmatig werken besluiten we dat de resultaten van het peilingsonderzoek en die van het onderhavige onderzoek enigszins divergeren, met een negatievere uitkomst voor dit onderzoek: projectmatig werken kwam bijna niet voor. Omdat het aspect projectmatig werken in de survey niet was opgenomen, moeten we deze bevinding echter met enige reserve bezien.

c) Besluit krachtige leeromgeving

Samengevat wijst dit onderzoek uit dat de pedagogisch-didactische praktijk om tot een functionele, uitdagende en geïntegreerde leeromgeving te komen voor het vak PAV nog veel te wensen overliet bij de onderzochte groep van leraren PAV 2de/3de graad. De geobserveerde lessen hadden veelal een leerkrachtgestuurd karakter met weinig ruimte voor activerende werkvormen en weinig aandacht voor strategieën en het werken aan betrokkenheid en een kritische houding bij leerlingen. Ook wat betreft de vormgeving van levensechte opdrachten, projectmatig werken, differentiatie en evaluatie was nog veel verbetering mogelijk.

Het in dit onderzoek beschreven beeld van het onderwijsaanbod sluit goed aan bij de vaststellingen die de inspectie hierover maakte in haar recente doorlichtingen van het vak PAV (cf. 2.6.3). We stellen daarnaast vast dat drie betrekkelijke positieve resultaten uit het peilingsonderzoek aangaande de kenmerken van de lessen PAV (coöperatief leren, projectmatig werken, differentiatie) niet of slechts gedeeltelijk door de uitkomsten van dit onderzoek worden ondersteund. Voor één positief resultaat van het peilingsonderzoek rond structuur aanbieden vinden we in dit onderzoek wel een zekere bevestiging. Voor de twee veeleer negatieve resultaten uit het peilingsonderzoek (autonomie ondersteunen, evaluatie) vindt het onderzoek bevestiging. Om kort te gaan, het algemeen beeld van de in dit onderzoek onderzochte klaspraktijk van leraren PAV valt gemiddeld negatiever uit dan wat globaal uit het peilingsonderzoek is af te lezen.

7.2.2.6 Verwachtingen ten aanzien van leerlingen

In het onderwijsonderzoek maakt al vele decennia een overtuiging opgeld dat de opvattingen van leerkrachten over hun leerlingen een impact hebben op de prestaties van leerlingen, zowel in positieve als negatieve zin (Rosenthal & Jacobson, 1968; Brophy, 1983). Leerkrachten die werken in scholen met hoge percentages van leerlingen met een migratieachtergrond c.q. leerlingen met een lage SES-achtergrond koesteren lagere verwachtingen over de onderwijsmogelijkheden van hun leerlingen en de geboden onderwijskwaliteit.²⁴ Deze verwachtingen hebben ook een invloed op de leerlingencultuur. Leerkrachten brengen hun verwachtingen over op leerlingen, die zich op hun beurt daaraan aanpassen (Van Praag & Van Houtte, 2014). Dit kan leiden tot wederzijds wantrouwen en moeilijkheden in de relatie tussen leerlingen en leerkracht. Ten slotte stelt het onderwijsonderzoek ook vast dat de leerkrachtencultuur in scholen met technisch onderwijs en beroepsonderwijs verschilt van die van scholen die academisch onderwijs aanbieden. Leerkrachten in tso- en bso-scholen verwachten algemeen minder van leerlingen en besteden meer aandacht aan discipline dan aan academische doelen, ze vinden leerlingen minder onderwijsbaar en hebben minder vertrouwen in hen (zie 2.4.6).

In het peilingsonderzoek werden de leraren algemene vakken van het 6de jaar bso gevraagd om per leerling aan te duiden welke eindtermen zij voor de vier vaardigheden behaalden. De percentages

²⁴ Zie 2.4.6 voor referenties.

varieerden tussen 81% voor functionele rekenvaardigheid en 90% voor functionele leesvaardigheid (Van Nijlen et al., 2014).

Zoals al gezegd, hebben we in dit onderzoek geen leerlingen getoetst. Hierdoor kunnen we ook niet de samenhang onderzoeken tussen toetsresultaten en achtergrondgegevens (leerling-, klas-, leerkracht- en schoolkenmerken). We hebben de leerkrachten waarvan de school niet heeft deelgenomen aan de peiling 2013 echter wel gevraagd om de prestaties van hun leerlingen op de peiling in te schatten tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen, indien de leerlingen zouden deelnemen aan de peiling. Uit de analyses blijkt dat zes à zeven van de tien leraren en schoolleiders de resultaten van hun leerlingen hypothetisch als hetzelfde inschatten; een kwart tot een derde schatte de resultaten als beter in (zie 5.2.1.5, 5.2.2.4 en 5.2.3.1). Hiermee gaf een meerderheid van de participanten in de survey indirect toe dat hun leerlingen drie van de vier eindtermen niet zouden behalen. Hoewel de inschatting in de twee onderzoeken op een andere manier werd gemeten, kunnen we toch stellen dat de leerkrachten PAV 2de/3de graad in dit onderzoek de resultaten van hun leerlingen somberder inzagen.

Een ander resultaat uit de survey is dat leerkrachten PAV 2de/3de graad oordeelden dat zowel de geïntegreerde organisatie van PAV als, in mindere mate, een goede afstemming van de lesinhouden op de studierichting(en) van de klas kan bijdragen aan een beter resultaat op de peiling. De eerste aanname werd alvast niet bevestigd in het peilingsonderzoek: de scholen waar de eindtermen PAV aan bod kwamen in aparte vakken presteerden niet beter of slechter dan de andere scholen uit de steekproef waar PAV als geïntegreerd vak gegeven werd (Van Nijlen et al., 2014). De tweede aanname werd in het peilingsonderzoek niet onderzocht.

Ten slotte geven bevindingen uit de casestudy aan dat leerkrachten PAV 3de graad in hun pedagogisch-didactisch handelen blijf gaven van lage verwachtingen ten aanzien van hun leerlingen, ondanks de positieve toekomstverwachtingen die zij koesterden over hun leerlingen als kritische en weerbare personen. Dit manifesteerde zich in het lage niveau van de leerstof die in de geobserveerde lessen en in de geanalyseerde didactische materialen werd opgemerkt en in de sterke leerkrachtsturing die ten koste ging van zelfsturing en het geven van autonomie aan de leerling (zie 4.4.6.1). Uit de interviews met de leraren blijkt verder dat zij veel motivatie en voldoening haalden uit het werken met de doelgroep van bso-leerlingen, maar hun schets van het doorsnee profiel van de leerlingen laat toch ook een gebrek aan vertrouwen en een beeld van lagere onderwijsbaarheid vermoeden (vermoeiend, moeite met autoriteit, weinig zelfreflectie) (zie 4.3.1). Het beeld van bso-leerlingen dat uit de survey bij de schoolleiders van multilaterale scholen naar voren komt was er een van leerlingen die meer tuchtproblemen, leerproblemen en zorgnoden hebben dan leerlingen uit het aso of tso (zie 5.2.3.7).

7.2.3 Schoolfactoren

Volgens het onderwijseffectiviteitsmodel van Creemers en Kyriades (2008) dat in de literatuurstudie als leidraad wordt genomen, volgt nu het niveau van de school (zie 2.5). We bespreken achtereenvolgens de resultaten in het raamwerk van de volgende bestanddelen: kwaliteit van de vakgroepwerking (7.2.3.1), leerlijnen (7.2.3.2), organisatie van PAV (7.2.3.3), waardering van het vak PAV binnen de school (7.2.3.4) en leerlingencompositie (7.2.3.5).

7.2.3.1 Kwaliteit van de vakgroepwerking

In de literatuurstudie wordt gewezen op de kwaliteit van de vakgroepwerking als factor die kan bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs op klasniveau. Een open en constructieve vakgroep is een cruciale factor in de verwezenlijking van onderwijs-op-maat en het afstappen van een eenzijdige klassikale aanpak (AKOV, 2015; Op 't Eynde, 2004). Daarnaast wordt in de literatuur ook gewezen op de rol die een vakgroep kan spelen in de aanvangsbegeleiding van nieuwe leerkrachten (Janssens et al., 2012). Belemmeringen van in het bijzonder een kwaliteitsvolle vakgroepwerking PAV zijn de grote verschillen in de vooropleiding van PAV-leraren, leraren die een nevenopdracht hebben voor het vak PAV en niet 100% op PAV gefocust zijn, de vele wisselingen van leraren PAV (Janssens et al., 2012; Cnudde et al., 2013). Het ontwerpen van een krachtige leeromgeving gebeurt bij voorkeur in gedeelde verantwoordelijkheid, in een samenwerkingsverband tussen collega's PAV binnen de vakgroep, en tussen leraren PAV en leraren van de praktijkvakken (Placklé & Goemans, 2012; Placklé & Engels, 2014).

Onderzoeksgegevens over de mate waarin Vlaamse scholen inzetten op de uitbouw van een vakgroep voor PAV zijn alsnog niet beschikbaar (zie 2.5.1). Wel hebben we gegevens van de recente doorlichtingsverslagen voor het vak PAV in het bso. Daarin zijn positieve elementen te vinden over de vakgroepen PAV op het gebied van deskundigheidsbevordering, maar er worden ook problemen gerapporteerd: verschillen in visie tussen leraren, gebrek aan stabiliteit en continuïteit, meer horizontale dan verticale samenwerking, en nascholing die te weinig gericht is op de reële behoeften (zie 2.6.3).

Een besluit uit de casestudy is dat zowel de leerkrachten als de directeurs het uitbouwen van een sterke vakgroepwerking nuttig en zinvol vonden, zij het wel een werk van lange adem. De meerderheid van directeurs en leerkrachten verklaarde dat een sterke vakgroep de kwaliteit van het vak positief kan beïnvloeden. Meerdere leerkrachten stipten aan dat de vakgroep een ondersteuning betekende voor het uitwerken van lesmateriaal, het omgaan met de doelgroep en de opvang van nieuwe leerkrachten (zie 4.5.1.1). Deze gunstige voorstelling van zaken komt ook naar voren uit de focusgroep met leerkrachten PAV 2de graad. Daarin werd betoogd dat de vakgroep een sleutelrol speelt in het verzekeren van continuïteit in het nascholingsbeleid en het personeelsbeleid (het inwerken van nieuwe leerkrachten) (zie 6.2.1.2).

Uit de uitkomsten van de survey blijkt dat nagenoeg alle leraren PAV 2de/3de groep (99%) melding maakten van de aanwezigheid van een vakgroep PAV in de school. De betrokken leerkrachten (inclusief de vakgroepverantwoordelijken) toonden een vrij hoge tevredenheid over het functioneren van de vakgroep; bij de directeurs was de gemiddelde tevredenheid een stuk minder. Bijna de helft van de participanten stelde dat er geen samenwerking was met andere vakgroepen en een derde dat de vakgroepwerking niet werd afgetoetst bij de pedagogische begeleiding. Maar de vakgroep bood volgens hen wel voldoende ondersteuning met betrekking tot het uitwerken van leerlijnen, inhoudelijk overleg over thema's, het werken aan diepgaande veranderingen of grotere projecten, het beantwoorden van ad-hocvragen (zie 5.2.1.4).

De survey bracht geen significante relaties aan het licht tussen de vakgroepwerking PAV, zoals beoordeeld door de leraren PAV, en de klaspraktijk van leerkrachten PAV. We vonden alleen een samenhang terug tussen een sterkere mate van input in de lesinhouden en een lage en hoge doelmatigheidsbeleving op het gebied van instructie (zie 5.3.1.6). We vonden tevens goede indicaties

voor de aanname dat een goed functionerende vakgroep PAV de collegiale samenwerking en waardering van het vak PAV (door de directie, niet de collega's) kan bevorderen (zie 5.3.2.2 en 5.3.2.3). Daarnaast vonden we een zwak positief verband tussen de beoordeelde kwaliteit van de vakgroepwerking en de overtuiging over de geïntegreerde organisatie van PAV (zie 5.3.1.8).

De gelijklopende bevindingen van de casestudy, de survey en de focusgroep met leraren PAV 2de graad onderstrepen het belang van een hoogwaardige vakgroepwerking voor het vak PAV binnen de school, maar een directe relatie met de klaspraktijk van leraren PAV hebben we in dit onderzoek niet kunnen aantonen.

7.2.3.2 Leerlijnen

Doordat de leerplannen PAV gekenmerkt worden door een open karakter en de wens om projectmatig te werken, zijn leerlijnen van groot belang (zie 2.5.2). Net zoals de aanwezigheid van een vakgroepwerking een impact kan hebben op de klaspraktijken van leerkrachten, kan ook de aanwezigheid van leerlijnen een gunstige uitwerking hebben. Leerlijnen dienen als handvatten voor de leerkrachten om leerlingen doorheen het leerproces te gidsen. Zij bieden leraren PAV een houvast in de ontwikkeling van creatieve, uitdagende projecten en verminderen het gevaar om minder aan een continue opbouw van functionele vaardigheden en competenties te werken. Leerlijnen fungeren ook als een rode draad van een leerlingvolgsysteem en stellen leraren PAV in staat de leerling op een meer continue manier op te volgen (Placklé & Engels, 2012; Placklé & Goemans, 2012). Uit het peilingsonderzoek kon men niet besluiten dat de aanwezigheid van leerlijnen een positieve invloed had op de prestaties van de leerlingen (Van Nijlen et al., 2014). Wellicht volstaat de loutere aanwezigheid van leerlijnen niet en moeten leerkracht er ook effectief mee werken.

Uit het peilingsonderzoek leiden we af dat in meer dan de helft van de scholen er (nog) geen leerlijnen voor PAV of voor de afzonderlijke vaardigheden binnen PAV waren, noch in de 3de graad, noch over de graden heen. Het ontbreken van leerlijnen is een pijnpunt dat ook de inspectie signaleerde in haar doorlichtingen van het vak PAV (zie 2.6.3). De resultaten van zowel de casestudy als de survey zijn *mutatis mutandis* goed te vergelijken met de uitkomsten van het peilingsonderzoek. Er werd in de vakgroepen PAV gewerkt aan de ontwikkeling leerlijnen, maar het is voornamelijk een *work in progress* (zie 4.5.2 en 5.2.1). Ruim twee derde van de leerkrachten PAV 2de/3de graad en drie kwart van de vakgroepverantwoordelijken rapporteerden dat er ruimte was om binnen de vakgroep aan leerlijnen te werken (zie 5.2.1.4). Een samenhang tussen het werken aan leerlijnen in de vakgroep PAV (of de vakgroepwerking in het algemeen) en de prestatieverwachtingen van leerkrachten PAV 2de/3de graad (en schoolleiders) ten aanzien van de leerlingen hebben we niet teruggevonden.

De resultaten van de het peilingsonderzoek en dit onderzoek zijn dus alles bijeengenomen convergent wat leerlijnen betreft. De meerderheid van de scholen en vakgroepen PAV hadden aandacht voor leerlijnen, maar ze waren veelal nog in volle ontwikkeling.

Ten slotte voegen we hier nog aan toe dat we geen verbanden vaststelden tussen het ruimte bieden aan de uitwerking van leerlijnen binnen de vakgroep PAV en de klaspraktijk van leraren PAV.

7.2.3.3 Organisatie van PAV

Hoewel de wijze waarop scholen PAV organiseren wordt aangestuurd door bepalingen uit de wetgeving, biedt de laatste vanuit een ontwikkelingsperspectief (cf. Vlaamse Onderwijsraad, 2015)

ook voldoende ruimte aan scholen om voor het vak PAV eigen accenten te leggen. Deze vrijheid zorgt ervoor dat scholen onderling sterk kunnen verschillen in de mate waarin PAV een plaats krijgt binnen het curriculum (cf. 2.5.3).

In het peilingsonderzoek gaf 94% van de leerkrachten algemene vakken uit de steekproef aan dat de leerlingen het vak PAV op school kregen; 5.5% meldde dat de klassen aparte vakken wiskunde, en Nederlands kregen. Uit het peilingsonderzoek bleek daarnaast dat scholen met een apart vakkenaanbod niet beter of slechter presteerden dan scholen waar PAV als vak gegeven werd (Van Nijlen et al., 2014).

Het percentage van leerkrachten algemene vakken in de 2de en 3de graad die het vak PAV gaven was 88% van alle participanten van de samengestelde steekproef (zie 5.1.6.2). De meeste niet-PAV leerkrachten gaven mavo, Nederlands en wiskunde. In de steekproef van leerkrachten AV in de b-stroom van de 1ste graad bedroeg het aandeel van leerkrachten die het vak PAV als meest gegeven vak gaven een vierde. De leraren die aparte algemene vakken gaven, doceerden vooral Nederlands, wiskunde en mavo (zie 5.2.2.1).

7.2.3.4 Waardering van het vak PAV binnen de school

De waardering en de status van het vak PAV binnen de school wordt bepaald door de rol die het schoolbeleid speelt in het creëren van een volwaardige plaats voor het vak PAV binnen de visie op leren van de school. Dit weerspiegelt zich in het evaluatiebeleid, het personeelsbeleid, het beleid op het vlak van vakoverschrijdende samenwerking en het professionaliseringsbeleid. Zoals we al zagen, oefende de kwaliteit van de vakgroepwerking een positieve invloed uit op de waardering door de directie, zij het niet de collega's (zie hierboven: 7.2.3.1).

Uit de casestudy blijkt dat de leerkrachten PAV 3de graad zich gewaardeerd voelden. De leerkrachten achtten zich gesteund door de praktijkleerkrachten en ze hadden het gevoel dat de directie ook hun noden hoorde (zie 4.5.4). De survey laat eveneens zien dat van de leraren PAV 2de/3de graad de meerderheid (bijna twee derde) vond dat het vak PAV werd gewaardeerd door collega's en directie. Een derde vond dat er voldoende samenwerking was met de leerkrachten van de praktijkvakken, maar een derde vond dat niet. Over de rol van PAV in de deliberaties waren de meningen verdeeld, zoals hierboven al is gerapporteerd (zie 7.2.1.1). Algemeen neigde de stellingname van de participanten met betrekking tot de gepercipieerde waardering naar neutraal (zie 5.2.1). Kortom, wat betreft collegiale samenwerking en waardering was er nog een ruime marge voor verbetering. Ten slotte komt uit de focusgroepen met leerlingen een verdeelde waardering van PAV bij de leerlingen naar voren (zie 4.5.4).

De multivariate analyses van de survey bij de leerkrachten PAV 2de/3de graad laten geen verbanden blijken tussen enerzijds de klaspraktijk en anderzijds de ervaren samenwerking met de collega's van de praktijkvakken, evenals het ervaren gevoel van voldoende collegiale waardering.

In wat volgt gaan we in op een viertal componenten van het schoolbeleid die de waardering van PAV beïnvloeden. Een eerste component van het schoolbeleid die de waardering van PAV binnen de school beïnvloedt is het evaluatiebeleid van de school, meer bepaald het gewicht dat PAV bij deliberaties wordt toegekend – zo wordt geconcludeerd in de literatuurstudie (2.5.4). Scholen beschikken over vrijheid in de vormgeving van hun evaluatiebeleid en de mate waarin vakken doorwegen wanneer een beslissing moet genomen worden tijdens deliberaties. In de praktijk blijkt

dat bij evaluerende klassenraden praktijkvakken vaak primeren boven algemene vakken, zoals PAV (vgl. Janssens et al., 2012). Zoals eerder gerapporteerd blijkt dat de mening onder leerkrachten PAV hierover verschilde. Een minderheid van leerkrachten vond dat er op school te weinig rekening gehouden werd met PAV bij de deliberaties en dat de praktijkvakken in het eindresultaat primeren (zie 7.2.2.1).

De status van PAV wordt tevens beïnvloed door het personeelsbeleid van de school, met name de wijze waarop schooldirecteuren de lesopdrachten voor PAV invullen. Nog vaak worden lesuren PAV ingezet als opvulling van onvolledige lessenroosters, vooral bij startende leraren. Andere kenmerken van het schoolbeleid die de waardering voor PAV kunnen opkrikken zijn: goede informatie voor leraren over de vereisten van het vak PAV, vertrekken vanuit waardering voor bso-leerlingen en inzetten op professionalisering (Janssens et al., 2012). Ook klasgrootte en uitrusting van leslokalen zijn organisatorische factoren die kunnen doorwegen op de kwaliteit van het lesgeven (zie doorlichtingen inspectie: 2.6.3). Leerkrachten PAV 3de graad uit de casestudy gaven regelmatig aan dat dit een manier is om een lesopdracht te krijgen of om de lesopdracht verder aan te vullen. Een lesopdracht aanvullen met PAV gebeurde zowel bij de beginnende leerkracht, die op deze manier een opdracht kreeg op een school, als bij een vastbenoemde leerkracht die wegens afbouw van uren in een ander onderwijsvak koos voor PAV. Toevalligheden speelden hierbij ook een rol. Maar ook het beleid: vier op de tien directeuren gaven toe dat zij leerkrachten soms lesuren PAV gaven vanuit praktische overwegingen (zie 5.2.3.3). Dit indiceert dat PAV een toegangspoort is tot het onderwijs voor beginnende leerkrachten, of als een uitwijkmogelijkheid fungeert voor meer gevorderde leerkrachten (zie 4.4.2). Een van de gevolgen hiervan is een groot verloop van leerkrachten over de jaren, zoals werd betoogd in de focusgroep met leraren PAV 2de graad (zie 6.2.1.2). Dit gebrek aan continuïteit in de schoolloopbaan betekent een verlies aan opgebouwde ervaring in het vak (zie 6.2.1.2) en belemmert collegiale samenwerking (zie 6.2.3.4) en de goede werking van de vakgroep (zie 6.2.1.2). Het betekent ook weinig continuïteit voor de leerlingen, wat de slechte peilingsresultaten PAV mee kan verklaren (AKOV, 2015).

Een derde voor de status van PAV bepalende component van het schoolbeleid is het beleid aangaande vakoverschrijdende samenwerking. Een vaststelling van het peilingsonderzoek is dat in de meeste scholen moeite werd gedaan om praktijkvakken en algemene vakken te integreren – al waren er nog punten waar de praktijk wat achterbleef (Van Nijlen et al., 2014). In de survey van dit onderzoek werden aan de leerkrachten PAV 2de/3de graad anders geformuleerde vragen gesteld over deze topic. De betrokken leerkrachten voelden zich gewaardeerd, maar slechts een derde oordeelde dat er voldoende samenwerking was met de collega's van de praktijkvakken (zie 5.2.1). Een andere bevinding van het onderzoek resulteert uit de focusgroep met leraren PAV uit de 2de graad. Daaruit blijkt dat de samenwerking tussen leraren PAV en leraren van praktijkvakken vooral vraaggestuurd of weinig systematisch was. Bovendien verliepen intensievere contacten soms moeizaam (cf. 6.2.3.3). In de casestudy wordt ook melding gemaakt van vakoverschrijdende samenwerking, die zich vooral toespitste op het bespreken van problemen met leerlingen, de geïntegreerde proef (GIP) of specifieke projecten en thema's (zie 4.5.1.2). Deze bevinding strookt goed met de uitkomsten van de survey bij schoolleiders (zie 5.2.3.7). Alles bijeengenomen is er redelijk goede convergentie tussen de beide onderzoeken en worden de veeleer gemengde resultaten van het peilingsonderzoek met betrekking tot de vakoverschrijdende samenwerking nagenoeg bevestigd.

Een vierde component is het professionaliseringsbeleid van de school. Wat dit aangaat duiden de bevindingen van de casestudy – vooral de interviews met directeuren – op organisatorische belemmeringen om de deskundigheid van leerkrachten PAV te bevorderen: het gebrek aan specifieke navormingen voor PAV (zie ook focusgroep directeuren: 6.2.1.2), de extra taakbelasting die moet verantwoord worden door de meerwaarde van een nascholing, het potentiële lesverlies omdat elke leerkracht op nascholing moet vervangen worden (zie 4.5.3.6). Dergelijke belemmerende factoren voerden leerkrachten PAV 3de graad ook aan in de casestudy (zie 4.4.4 en hierboven: 7.2.2.4). In positieve zin waren er directeuren in de categoriale focusgroep die beweerden dat ze ervoor probeerden te zorgen dat leerkrachten enkel PAV geven, en dit zo weinig mogelijk in combinatie met andere vakken, zodat ze PAV niet laten vallen als men een vakgerichte bijscholing moet kiezen (zie 6.2.1.2). Al met al toont het professionaliseringsbeleid van scholen enkele tekortkomingen die de status van het vak PAV aantastten.

7.2.3.5 Leerlingencompositie

In de literatuurstudie wordt gesteld dat scholen kunnen verschillen qua leerlingencompositie. Uit Vlaams onderzoek van Opdenakker (2004) blijkt dat het leerlingenpubliek van een (secundaire) school een substantieel effect heeft op de resultaten van de leerlingen. Leerlingen hebben er baat bij in cognitief sterkere klassen te zitten, ongeacht cognitieve capaciteiten, motivatie, onderwijsgerichtheid van ouders en vroegere prestaties. In het peilingsonderzoek werd op schoolniveau een kleine samenhang waargenomen van concentratiegraad met de prestaties voor luisteren (Van Nijlen et al., 2014). Aangezien onderzoek ook aantoonde dat de klassamenstelling een effect kan hebben op de prestaties van alle leerlingen, zijn de keuzes die scholen maken in de groepering van leerlingen niet zonder gevolgen voor de klaspraktijk en de leerlinguitkomsten (cf. 2.5.5).

In dit onderzoek komt de samenstelling van de klasgroep aan bod in de interviews met de schoolleiders in de context van de casestudy. Hierbij gaat het over de samenstelling van klassen die als gevolg heeft dat leerlingen uit verschillende studierichtingen samen het vak PAV volgen. De belangrijkste gehanteerde criteria voor het samenstellen van de klasgroep waren voor directeuren de grootte van de klasgroep en de realiteit van de uurroosters (zie 4.5.3.3).

Wat dergelijke klascompositie kan betekenen voor de prestaties van leerlingen is niet duidelijk. Maar leerkrachten PAV 3de graad uit de casestudy en leerkrachten PAV 2de graad uit de categoriale focusgroep getuigden wel dat de samenstelling van klassen met leerlingen uit verschillende studierichtingen het didactisch handelen bemoeilijkte, vooral met betrekking tot differentiatie in doelen en werkvormen (zie 4.4.5.3, 4.6 en 6.2.3.1; zie ook 6.2.4.1). Een resultaat uit de survey is dan weer dat leerkrachten PAV 2de/3de graad die lesgeven in qua studierichting gemengde klassen zich niet minder doelmatig voelden op de gebieden van klashouden, instructie en betrokkenheid dan hun collega's die lesgeven in een klas met maar één studierichting (zie 5.3). Daarnaast zag maar een op de vijf leraren PAV 2de/3de graad het creëren van qua studierichting homogene klassen als een wenselijke verandering, ook al gaf de helft van hen les in een heterogene klas (5.2.1.3). Anderzijds waren leerkrachten uit een heterogene klas er sterker van overtuigd dat de klasgroepen per studierichting moeten worden ingedeeld, zodat er slechts één studierichting binnen één klas vertegenwoordigd is. We vonden ook een negatieve samenhang terug met hun toekomstperspectief: leerkrachten in klassen met verschillende studierichtingen hadden minder zin om PAV voor de rest van hun loopbaan te blijven geven (zie 5.3.1.1). Ten slotte zagen we een verband tussen de graad en

de wens om klasgroepen per studierichting in te delen: leraren PAV die enkel PAV gaven in de 2de graad vonden een in dat opzicht homogener klas minder opportuun (zie 5.3.1.7). Om kort te gaan, het moeilijk geachte lesgeven in een klas met verschillende studierichtingen blijkt een verhaal met schakeringen en tegenstrijdigheden te zijn (zie ook 7.2.3.5).

7.2.4 Contextfactoren: het beschreven curriculum

In deze rubriek nemen we drie contextfactoren onder de loep: praktijken met betrekking tot de eindtermen en leerplannen (7.2.4.1), overtuigingen over de eindtermen en leerplannen PAV (7.2.4.2) en overtuigingen over de organisatie van PAV (7.2.4.3). Strikt genomen gaat het hier niet om 'contextfactoren' maar om een deel van het geïmplementeerde curriculum, te weten: percepties van schoolactoren van het beschreven curriculum oftewel het *waargenomen curriculum*, en de verwerking van het beschreven curriculum in het onderwijs als onderdeel van het *operationele curriculum*.

7.2.4.1 Praktijken met betrekking tot de eindtermen en leerplannen PAV

De mate waarin belang wordt gehecht aan de verschillende domeinen in PAV en de mate van coöperatief leren en autonomie ondersteunen vertoonden in het peilingsonderzoek geen samenhang met de prestaties van de leerlingen. De verklaring hiervoor ligt in de geringe verschillen tussen scholen en klassen op de toetsprestaties: als er weinig verschillen zijn tussen klassen en scholen, kunnen we die ook niet gaan verklaren. Dat betekent niet dat school- en klaskenmerken geen invloed uitoefenen, zeker in hun voorgaande schoolloopbaan (dus voor het 6de jaar) (Van Nijlen et al., 2014).

Uit de survey van dit onderzoek halen we het resultaat dat vier op de tien leerkrachten PAV 2de/3de graad aankruisten in hun lespraktijk helemaal in de lijn te blijven van de eindtermen/leerplannen PAV, terwijl de helft te kennen gaf af te wijken van de eindtermen/leerplannen [5.2.1.6]. Deze resultaten convergeren redelijk goed met die van het peilingsonderzoek, waarin dezelfde vraag werd gesteld maar alleen over de eindtermen (Van Nijlen et al., 2014). Dit resultaat is echter niet eenduidig te interpreteren, omdat we de leerkrachten niet hebben gevraagd op welke aspecten zij afweken dan wel in de lijn bleven van de eindtermen/leerplannen. Afwijkingen kunnen zich immers voordoen op vakinhouden (eindtermen/leerplandoelen/domeinen) c.q. vakdidactiek.²⁵ In de klasobservaties verricht in de casestudy werden wel verschillen in frequentie van de domeinen vastgesteld, dat wil zeggen: de mate waarin de PAV-domeinen aan bod kwamen tijdens de lessen (zie 4.4.5.1). We observeerden hierbij verschillen in de frequentie waarin de domeinen in de geobserveerde lessen werden behandeld (zie hierboven: 7.2.2.4). Dit resultaat van de casestudy lijkt toch wel te suggereren dat leerkrachten PAV bij de in de survey gestelde vraag in de eerste plaats dachten aan afwijking van de doelen of domeinen. Leerkrachten PAV 2de/3de graad uit de survey waren er zich trouwens van bewust dat hun vooropleiding een invloed uitoefende op hun lesgeven: een grote meerderheid bevestigde dat, afhankelijk van hun vooropleiding, leerkrachten meer de nadruk leggen op bepaalde domeinen binnen PAV (zie 5.2.1.7).

We vonden geen samenhang tussen enerzijds de mate van concordantie tussen eindtermen/leerplannen en de klaspraktijk en anderzijds variabelen, zoals ervaring, graad,

²⁵ 'Afwijken' van de leerplandoelstellingen in het beschreven curriculum PAV houdt geen waardeoordeel in: leraren PAV hebben immers enige ruimte om leerplandoelstellingen te interpreteren, rekening houdend met de interesses en behoeften van de leerlingen.

onderwijsvorm, diploma (bachelor/master/ander), diploma in taal of geschiedenis en lesgeven in een qua studierichting heterogene klas.

Met betrekking tot de pedagogische en didactische krachtlijnen die zijn bepaald in het beschreven curriculum stellen we vast dat bepaalde aspecten onvoldoende werden gerealiseerd in het operationele curriculum. We denken hierbij aan coöperatief leren, zelfsturing en reflectie, levensechte contexten en projectmatig werken (cf. supra: 7.2.2.5).

7.2.4.2 Overtuigingen over de eindtermen en leerplannen PAV

Een conclusie in het rapport van het peilingsonderzoek is dat meer dan de helft van de leerlingen de minimumdoelen niet bereikte in weerwil van de aanname dat de minimumdoelen voor alle bso-leerlingen haalbaar zouden moeten zijn (Van Nijlen et al., 2014). Een vraag die in de eindsamenvatting van het peilingsonderzoek dan ook werd opgeroepen is de volgende: *is het niveau van de eindtermen te hoog voor deze leerlingen?* (Van Nijlen et al., 2014, p. 138).

In de survey stellen we vast dat drie kwart van de leerkrachten PAV 2de/3de graad het niveau van de eindtermen niet te hoog vond voor bso-leerlingen (zie 5.2.1.6).²⁶ Bij de leerkrachten AV 1ste graad zagen we eenzelfde uitkomst (zie 5.2.2.4). Bij de schoolleiders was dit aandeel de helft en er werd meer getwijfeld (5.2.3.5). De meerderheid van de leerkrachten was dus de mening toegedaan dat de eindtermen PAV in principe haalbaar zijn voor het doelpubliek van leerlingen in het bso. Als de peilingsresultaten tegenvielen, dan kon dit volgens de meeste leraren in de steekproef van de survey alvast niet liggen aan de moeilijkheidsgraad van de eindtermen en leerplandoelstellingen. De meningen van de leraren PAV 3de graad in de casestudy over deze vraag waren wat evenwichtiger verdeeld (zie 4.6).²⁷

Wat de vertaalbaarheid van de eindtermen/leerplannen PAV naar de lespraktijk aanbelangt, stelden de leraren PAV 2de/3de graad (en de schoolleiders) zich gemiddeld neutraal op (noch positief, noch negatief). De overgrote meerderheid van de leerkrachten onderschreef de stelling dat de eindtermen/leerplannen veel vrijheden bieden, waardoor leerkrachten bepaalde onderdelen anders interpreteren. Een kleinere meerderheid vond ook dat er bepaalde kennishouden ontbraken in de eindtermen/leerplannen. En de helft vond zich genoeg onderlegd om de eindtermen/leerplannen te vertalen naar de klaspraktijk. Dat de eindtermen/leerplannen niet concreet genoeg zouden zijn, is een uitspraak die tot verdeelde antwoorden aanleiding gaf: een derde vond ze niet concreet genoeg, een derde ging hier niet mee akkoord.

In hoeverre de leraren de vrijheid en de hiermee samenhangende ruime interpreteerbaarheid van de eindtermen als een probleem percipieerden, is niet helemaal duidelijk. Uit de uitspraken van leerkrachten PAV 3de graad in de casestudy blijkt een zekere verdeeldheid over dit vraagstuk, maar ook wel een ambivalente houding. Hoewel vele leraren zich stoorden aan de vaagheid en openheid

²⁶ Het gaat hier weliswaar alleen om leerkrachten die aangaven in hun klaspraktijk af te wijken van de eindtermen/leerplannen (zie 7.2.4.1).

²⁷ Mogelijkerwijs waren in de selectie van leerkrachten en klassen in de casestudy meer studierichtingen vertegenwoordigd met leerlingen voor wie bepaalde eindtermen/leerplandoelstellingen moeilijker haalbaar zijn. Dit zou het gevolg kunnen zijn van onder andere taalachterstand, minder lesuren PAV per week of een beperkt abstractievermogen (zie 4.6).

van de eindtermen of leerplandoelstellingen, en daarom meer concreet geformuleerde doelstellingen vroegen, zagen sommige van hen ook wel voordelen in de vrijheid en de ruimte die ze krijgen voor eigen inbreng (zie 4.6). Een verklaring voor deze ambivalentie vinden we terug in het recente onderzoek van Leysen en collega's (2016). Daaruit blijkt bij gebruikers een spanningsveld tussen de verwachting van *didactisch werkbare eindtermen* en de verwachting van *pedagogisch bruikbare eindtermen*. Didactisch werkbare eindtermen laten zich goed vertalen in didactisch handelen en materiaal. Deze verwachting impliceert ook een zekere concreetheid van de eindtermen; abstract eindtermen bieden leerkrachten immers onvoldoende houvast voor de uitwerking van lessen in de klaspraktijk. Pedagogisch bruikbare eindtermen beperken leerkrachten niet in hun pedagogische vrijheid. Leerkrachten moeten zelf nog verder kunnen specificeren op welke manier zij met de eindtermen aan de slag willen gaan binnen het pedagogische project van de school en vertrekkend vanuit hun eigen vakinhoudelijke en –didactische deskundigheid (Leysen, Vandenbroeck, Simons, & Kelchtermans, 2016). We kunnen hier ook spreken van een spanningsveld tussen twee verschillende perspectieven op de eindtermen. Aan de ene kant een *pedagogisch perspectief* dat uitgaat van de vrijheid van onderwijsverstrekkers en de professionele deskundigheid van scholen en dat pleit voor abstracte, oriënterende eindtermen die ruimte laten voor interpretatie en die onderwijsverstrekkers gemakkelijk kunnen vertalen naar hun pedagogisch project. Aan de andere kant een *onderwijspragmatisch* perspectief dat gericht is op onderwijskundige efficiëntie en dat pleit voor concrete en heldere formulering van eindtermen, zodat zij gemakkelijk vertaalbaar zijn naar instructie en evaluatie (Rouw, Fuster, Burns, & Brandt, 2016; zie ook Vlaamse Onderwijsraad, 2015; Leysen et al., 2016).²⁸

Uit de survey blijkt in ieder geval dat een op de drie leraren PAV 2de/3de graad de uitspraak dat de eindtermen/leerplannen PAV niet concreet genoeg zijn niet onderschreef. Het gevoel van onzekerheid dat sommige leerkrachten in de casestudy uitten, kunnen we toeschrijven aan de vage formulering van de eindtermen/leerplandoelstellingen, maar dat is niet de enige mogelijke verklaring. Deze onzekerheid kan ook andere oorzaken hebben, zoals in de literatuurstudie wordt betoogd (zie voetnoot 1 onder 2.4.5.2). Naast het verantwoordingsperspectief dat samenhangt met de schooldoorlichting van de inspectie (vgl. Vlaamse Onderwijsraad, 2015) is er ook de mogelijkheid dat onzekerheid voortkomt uit onvoldoende onderlegdheid om met een open leerplan te werken (zie AKOV, 2015). Meerdere in de casestudy geïnterviewde directeuren opperden in dit verband dat het open leerplan PAV 'sterke' leerkrachten vraagt die in staat zijn de eindtermen om te zetten naar de klaspraktijk (zie 4.7.3). Zij waren er zich van bewust dat PAV een intensief vak is. Het vraagt veel van de leerkracht, zowel op het vlak van leerinhouden als op het vlak van de pedagogisch-didactische aanpak (zie 4.5.3.4). In de focusgroep met lerarenopleiders attendeerden sommige deelnemers eveneens op de voordelen van het open leerplan PAV en de noodzaak om studenten in de opleiding PAV hiermee te leren omgaan (zie 6.2.1.1). Een bijkomende factor in de onzekerheid van leerkrachten PAV is de complexiteit van het vak PAV: leraren moeten open leerdoelen vertalen in een geïntegreerde, praktijkgerichte, projectmatige aanpak die de klemtoon legt op het aanleren van vaardigheden en attitudes en die inzet op strategieën, zelfsturing, reflectie en probleemoplossing. Daar komt nog bovenop dat dit moet waargemaakt worden bij een doelgroep die in vele opzichten divers is en die gemiddeld laaggemotiveerd is. Opmerkelijk is dat de overtuiging op het vlak van eindtermen en leerplannen van leraren met een bachelordiploma PAV niet verschilde van die van leraren met een ander diploma. Ook andere factoren, zoals ervaring, graad, onderwijsvorm, diploma

²⁸ Er is ook nog een derde perspectief: dat van maatschappelijke verwachtingen (cf. Rouw et al., 2016).

(bachelor/master/ander), diploma in taal of geschiedenis, lesgeven in een qua studierichting heterogene klas en de vakgroepwerking, toonden geen samenhang met opvattingen over de eindtermen/leerplannen PAV.

Ten slotte vinden we bij schoolleiders die een zekere vertrouwdheid hadden met de eindtermen en leerplannen PAV een paar positieve relaties tussen de kwaliteit van de vakgroepwerking en hun overtuigingen over de eindtermen/leerplannen: zij vonden de eindtermen voldoende concreet en up-to-date (zie 5.3.2.4).

7.2.4.3 Overtuigingen over de organisatie van PAV (al of niet geïntegreerd)

Uit de resultaten van de survey bij leerkrachten PAV 2de/3de graad maken we op dat zij een gemengde overtuiging manifesteerden over de geïntegreerde aanpak die eigen is aan het vak PAV. Aan de ene kant was de meerderheid van de leerkrachten ervan overtuigd dat het geïntegreerd aanbieden van PAV bso-leerlingen sterker motiveert voor algemene vakken en hen de inhouden meer als één geheel laat verwerken. Aan de andere kant vond meer dan de helft dat dit leidt tot minder diepgaande behandeling van de verschillende domeinen en dat dit onvoldoende tegemoet komt aan de talige noden van anderstalige leerlingen (zie 5.2.1.7). Bij leraren AV uit de b-stroom van de 1ste graad zien we eenzelfde antwoordpatroon, behalve dat zij minder overtuigd waren van de baten van geïntegreerd lesgeven (zie 5.2.2.5). Uit de resultaten van de survey blijkt ook dat de meerderheid van leraren PAV in alle graden voorstander was van afsplitsing van het vak Nederlands van het geïntegreerde PAV. Echter, de resultaten van de focusgroepen maken duidelijk dat de meeste leraren en schoolleiders niet zo ver wilden gaan: zij pleitten veeleer voor een aanvullend aanbod van klasexterne taalondersteuning (zie 7.2.1.4).

In de focusgroep met leraren uit de b-stroom 1ste graad merken we dat ook zij overwegend gewonnen waren voor een meer geïntegreerde aanpak van de algemene vakken: het geïntegreerde lesgeven bevordert motivatie van de leerlingen en schept ruimte voor meer oplossingsgericht denken. Nadelen waren volgens hen echter het risico op minder kennis bij leraren van specifieke vakken en de vrees om bepaalde vakgebonden inhouden en doelen te vergeten (zie 6.2.2.2).

Eenzelfde patroon als bij leraren is in de survey ook te bespeuren bij schoolleiders, maar zij waren gemiddeld positiever over de waarde van PAV en hechtten minder belang aan problemen in verband met de behandeling van de domeinen (zie 5.2.3.2). Opvallend is dat de meerderheid van de schoolleiders de geïntegreerde aanpak binnen PAV als een hefboom beschouwde om de Nederlandse taalvaardigheid te stimuleren – zij het vooral in de 2de en 3de graad (zie 7.2.1.4).

Zoals hierboven al gerapporteerd, werd de overtuiging over de geïntegreerde organisatie van PAV bij leerkrachten PAV 2de/3de graad positief beïnvloed door de lerarenopleiding PAV (zie 7.2.2.1), door de kwaliteit van de vakgroepwerking (zie 7.2.3.1) en door hun ervaring in het geven van PAV (zie 7.2.2.2). De onderwijsvorm had ook een verband met de overtuiging hierover: leraren PAV 2de/3de graad die ook lesgeven in het tso zagen minder voordelen in het geïntegreerd aanbieden van PAV (zie 5.3). Andere factoren, zoals ervaring, graad, diploma (bachelor/master/ander), diploma in taal of geschiedenis en lesgeven in een qua studierichting heterogene klas, maakten geen verschil uit.

We hebben in de survey leraren PAV 2de/3de graad en schoolleiders ook gevraagd welke veranderingen zij zelf wenselijk vonden voor het vak PAV. Op het lijstje van verlangens prijken bovenaan: een goed uitgerust klaslokaal, kleinere klasgroepen, meer budget voor uitstappen en

meer samenwerking tussen collega's (onder meer co-teaching, overleg met leraren van praktijkvakken). Wijzigingen aan de duur van lesblokken PAV of het vrijmaken van meer lesuren per week voor PAV waren niet sterk gewenst. Een uitbreiding van het aantal uren PAV was ook voor de meerderheid van de participanten in de gemengde focusgroepen geen betrachting (zie 6.2.2.3).²⁹ Met andere woorden: praktische, organisatorische randvoorwaarden primeerden boven factoren die sterker met het curriculum zijn gelieerd (zoals aantal lesuren, duur van de lesblokken).

7.2.5 Ex-cursus. Het betere peilingsresultaat voor functionele IVV: naar een mogelijke

verklaring

Een resterende vraag is waarom de toetsresultaten in de peiling PAV voor functionele IVV gemiddeld beter waren dan die voor functionele leesvaardigheid, functionele luistervaardigheid en functionele rekenvaardigheid. Uit de bevraging van de leerkrachten in het peilingsonderzoek bleek dat de leerkrachten veel belang hechtten aan alle vier getoetste vaardigheden, maar het meest aan functionele IVV en het minst aan functionele rekenvaardigheid. Wat betreft de frequentie waarin leerkrachten werken rond de eindtermen binnen PAV werd het meest gewerkt rond de eindtermen voor functionele IVV en het minst rond functionele rekenvaardigheid. Het belang en de frequentie van de vaardigheden toonden echter weinig of geen verbanden met de toetsprestaties van de leerlingen (Van Nijlen et al., 2014).

Uit de survey van dit onderzoek blijkt dat de verschillen in zelfinschatting van bekwaamheid tussen de verschillende domeinen binnen PAV niet bijzonder groot waren, behalve dat leraren PAV 2de/3de graad zichzelf lager schatten voor functionele rekenvaardigheid en wetenschap en samenleving (5.2.1.3). Deze resultaten zijn niet helemaal te vergelijken met die van het peilingsonderzoek, omdat in dit onderzoek functionele taalvaardigheid globaal werd gemeten en bepaalde domeinen in het peilingsonderzoek niet werden opgenomen. Gezien het resultaat uit de casestudy dat leerkrachten PAV 3de graad zeer veel tijd en aandacht besteedden aan functionele taalvaardigheid – meer nog dan aan functionele IVV – (zie 4.4.5.1) kan *time on task* niet echt een afdoende verklaring bieden voor het gemeten prestatieverschil in de peilingstoetsen. De min of meer gelijke zelfinschatting van de bekwaamheid in de verschillende domeinen binnen PAV die we vaststelden in de survey (cf. 5.2.1.3) sluit de verklaring van verschillen in (zelfgepercipieerde) bekwaamheid uit. De enige verklaringen die dan nog restten zijn dat leraren PAV, ondanks hun zelfinschatting, toch niet even bekwaam waren in het werken rond functionele lees- en luistervaardigheid en in het werken rond functionele IVV of – wat bijna op hetzelfde neerkomt – dat ze in hun aanpak er minder goed in slaagden de eindtermen rond functionele taal- en rekenvaardigheid in goede lespraktijk te vertalen vergeleken met de eindtermen functionele IVV. In de casestudy zijn er aanwijzingen dat het leerkrachten PAV 3de graad nog te veel ontbrak aan de juiste vakdidactische vaardigheden op het vlak van functionele taal- en rekenvaardigheden, evenals het functioneel geïntegreerd werken in het algemeen. Theoretisch niet onmogelijk maar niet na te gaan in de beschikbare data is dat leerlingen al bij de overstap naar de 2de graad vaardiger waren in IVV dan in taal of rekenen, wat impliceert dat de beginsituatie van de leerlingen nog een invloed uitoefende op het behalen van de eindtermen.

Als we kijken naar andere bevindingen uit dit onderzoek, vallen nog een paar andere zaken op. Eerst en vooral was bij leerkrachten PAV 2de/3de graad de actualiteit onmiskenbaar de belangrijkste bron

²⁹ Dit strookt niet met de mening van de meeste deelnemers aan het werkseminarie na de peiling die ermee akkoord gingen dat meer uren naar PAV zouden moeten gaan (AKOV, 2015).

voor het invullen van de lesinhouden, terwijl de beginsituatie van de leerlingen, evenals de studierichting van de klas, maar een beperkte rol kregen toebedeeld (cf. 5.2.1.3). Daarnaast laat de casestudy zien dat de leerkrachten PAV 3de graad actualiteit meestal in aparte lessen als onderwerp aanboden, losgekoppeld van een thema (cf. 4.5.1). Aangezien actualiteit zich goed leent tot het werken aan functionele IVV, kunnen we hieruit afleiden dat deze eindtermen extra aandacht kregen in de lespraktijk. Bovendien, zelfs als leraren PAV 3de graad voortdurend aandacht hadden voor taalvaardigheid binnen een geïntegreerd lesaanbod, is het verre van zeker dat ze dit doelmatig wisten aan te pakken. Sommige leerkrachten in de casestudy twijfelden aan hun didactische aanpak van taalvaardigheid (zie 4.4.3.1). De constatering dat beginsituatie en studierichting van de leerlingen niet erg bepalend waren voor de lesinhouden is een indicatie voor een lespraktijk die te weinig acht slaat op de verschillende of specifieke taalbehoeften van de leerlingen. Neem hierbij nog het resultaat dat meer dan de helft van de leraren PAV 2de/3de graad (indirect) pleitte voor klasexterne taalondersteuning voor anderstalige leerlingen (zie 5.2.1.7). Uit de casestudy blijkt dat ongeveer de helft van de leerkrachten PAV 3de graad zich voldoende bekwaam en zelfverzekerd voelde in het geven van het vak. Dit alles lijkt erop te wijzen dat de leraren PAV aanvoelden dat hun aanpak niet volstond om vooruitgang te boeken op het vlak van functionele taalvaardigheid bij hun leerlingen.

7.3 Samenvatting

Als samenvatting van hoofdstuk 7 formuleren we hieronder een antwoord op de vijf onderzoeksvragen.

OV 1. In welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen van PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?

Onder de eerste onderzoeksvraag vallen drie aspecten: concordantie eindtermen/leerplannen – klaspraktijk: domeinen, beïnvloedende factoren op de behandeling van domeinen, en concordantie eindtermen/leerplannen: didactiek.

- Concordantie eindtermen/leerplannen – klaspraktijk: domeinen

Vier op de tien leerkrachten PAV 2de/3de graad in de survey rapporteerden dat zij in hun lespraktijk helemaal in de lijn bleven van de eindtermen/leerplannen PAV. De helft van de leerkrachten gaf te kennen af te wijken van de eindtermen/leerplannen. De interpretatie van verschillende data, mede uit de casestudy, lijkt aan te geven dat leraren hierbij vooral dachten aan de behandeling van de vakinhouden (eindtermen/leerplandoelen/domeinen) en niet zozeer vakdidactiek.

Uit de klasobservaties verricht bij leraren PAV 3de graad in de casestudy blijkt dat de mate waarin de PAV-domeinen aan bod kwamen tijdens de lessen verschilde. De domeinen functionele taalvaardigheid en functionele informatieverwerking en -verwerking (IVV) kwamen regelmatig voor. Functionele rekenvaardigheid, tijd- en ruimtebewustzijn en wetenschap en samenleving kwamen in de lespraktijk minder frequent of niet aan bod.

- Beïnvloedende factoren op de behandeling van domeinen

Leerkrachten PAV 2de/3de graad waren er zich van bewust dat hun vooropleiding een invloed uitoefende op hun lesgeven: een grote meerderheid bevestigde dat afhankelijk van hun eigen

vooropleiding leerkrachten meer de nadruk leggen op bepaalde domeinen binnen PAV. Dit hing samen met de overwegend menswetenschappelijke vooropleiding van leerkrachten PAV.

Ook de aanwezigheid van anderstalige leerlingen en de recente toevoeging van het domein wetenschap en samenleving aan de eindtermen PAV waren factoren die selectie en beklemtoning van bepaalde domeinen beïnvloedden.

Er was geen samenhang tussen enerzijds de mate van concordantie eindtermen/leerplannen–klaspraktijk en anderzijds variabelen zoals ervaring, graad, onderwijsvorm, diploma (bachelor/master/ander), diploma in taal of geschiedenis en lesgeven in een klas met verschillende studierichtingen.

- Concordantie eindtermen/leerplannen – klaspraktijk: didactiek

Met betrekking tot de pedagogische en didactische krachtlijnen die zijn gestipuleerd in het beschreven curriculum wordt vastgesteld dat bepaalde aspecten onvoldoende werden gerealiseerd in het operationele curriculum. Het betreft coöperatief leren, zelfsturing en reflectie, levensechte contexten en projectmatig werken (zie verder onder OV 4).

OV 2. Wat is het profiel van de leerkracht PAV in het bso?

Wat betreft de tweede onderzoeksvraag komen de volgende drie facetten aan bod: loopbaan, vooropleiding en professionalisering.

- Loopbaan

Ervaring

De algemene onderwijservaring van leraren PAV in de 2de/3de graad in de survey was redelijk evenwichtig gespreid: de helft had maximum 10 jaar ervaring met lesgeven en een derde had tussen 11 en 20 jaar ervaring. Dit wijst op een tamelijk jonge groep.

De ervaring in het vak PAV was gemiddeld minder: ruim twee derde van de leerkrachten PAV 2de/3de graad had maximum 10 jaar ervaring en een kwart hadden tussen 11 en 20 jaar ervaring. Een deel van de leerkrachten PAV had al ervaring als leerkracht opgedaan toen ze het vak PAV begonnen te geven.

Drie kwart van de schoolleiders vond ervaring met de doelgroep van bso-leerlingen een belangrijk criterium bij de aanwerving van nieuwe leerkrachten PAV. Directeuren vonden ervaring met de doelgroep en motivatie belangrijker dan het diploma PAV of ervaring in lesgeven.

Er waren geen relaties tussen ervaring noch met de klaspraktijk van leerkrachten PAV 2de/3de graad, noch met hun doelmatigheidsbeleving, noch met hun bekwaamheid in de domeinen van PAV.

Leraren PAV 2de/3de graad met weinig ervaring in PAV (0-5 jaar) en leraren met veel ervaring in PAV oordeelden positiever over de werking van de vakgroep PAV.

Leerkrachten PAV 2de/3de graad met meer dan 20 jaar ervaring in PAV hadden een positievere overtuiging over de geïntegreerde organisatie van PAV.

Graad

Vier op de tien leerkrachten PAV 2de/3de graad in de survey gaven uitsluitend PAV in de 3de graad. Drie op de tien leerkrachten gaven enkel PAV in de 2de graad. Ruim een kwart gaf PAV in de beide graden.

Er waren geen verbanden te bespeuren tussen enerzijds de graad/graden waarin de leerkracht PAV 2de/3de graad PAV les gaf en anderzijds klaspraktijk, professionaliseringsbehoeften, verwachtingen en overtuigingen.

Leraren die PAV alleen in de 2de graad gaven vonden een homogene klas met één studierichting minder wenselijk dan hun collega's die PAV gaven in de 3de graad of in de beide graden.

Onderwijsvormen

Nagenoeg alle leerkrachten PAV 2de/3de graad gaven les in het bso. Een derde gaf ook les in het tso, een op de zeven ook in het aso, en slechts een zeer kleine groep ook in het kso.

Leraren PAV 2de/3de graad die les gaven in andere onderwijsvormen dan het bso waren veel minder geneigd om het vak PAV te willen blijven geven voor de rest van hun onderwijsloopbaan. Deze leerkrachten stonden tevens minder positief tegenover de geïntegreerde aanpak van PAV.

Professioneel zelfverstaan

Uit de casestudy blijkt dat ongeveer de helft van de leerkrachten PAV 3de graad zich voldoende bekwaam en zelfverzekerd voelde in het geven van het vak. Anderzijds twijfelden sommige leerkrachten aan hun bekwaamheid als leerkracht PAV. De redenen waren zowel gelinkt aan de didactische aanpak van het vak (taalvaardigheid, herdenken van werkvormen, coaching van leerlingen) als aan bepaalde kenniselementen (rekenvaardigheid).

Leraren PAV 2de/3de graad in de survey schatten hun doelmatigheidsbeleving op de gebieden van klashouden en instructie vrij hoog in. Voor betrokkenheid was hun schatting substantieel lager. Dit wijst erop dat leerkrachten PAV moeite hadden om hun leerlingen te motiveren voor schoolwerk.

Leraren PAV 2de/3de graad in de survey oordeelden gemiddeld positief over hun bekwaamheden in de verschillende domeinen van PAV. Ze voelden zich het minst bekwaam in functionele rekenvaardigheid en wetenschap en samenleving.

Er was geen verband te merken tussen het type diploma (bachelor, master, ander) en doelmatigheidsbeleving. Evenmin was er een verband tussen het type diploma en bekwaamheden in PAV-domeinen.

Doelmatigheidsbeleving van instructie en klashouden toonden ook enkele zwakke positieve verbanden met de aanpak van levensecht leren bij leerkrachten PAV 2de/3de graad.

Wat bekwaamheid in PAV-domeinen betreft, voorspelde bekwaamheid in het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn een betere (zelfgerapporteerde) aanpak van levensecht leren. De bekwaamheden in organisatiebekwaamheid en tijd- en ruimtebewustzijn waren redelijk goede voorspellers van procesgericht evalueren.

- Vooropleiding

Diverse instroom en bekwaamheidsbewijzen

De brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen voor het vak PAV zagen de participanten in dit onderzoek als een hinderpaal voor de onderwijskwaliteit. Dit komt naar voren uit de antwoorden op een vraag in de survey waarbij werd gepeild naar mogelijke oorzaken van de zwakke peilingsresultaten. Schoolleiders zagen dit als de belangrijkste oorzaak. Leraren PAV 2de/3de graad en leraren AV 1ste graad plaatsten deze oorzaak op de vierde positie. Deze percepties stemmen niet overeen met het resultaat van het peilingsonderzoek waarbij geen verband werd teruggevonden tussen het bekwaamheidsbewijs en de toetsprestaties van leerlingen (Van Nijlen et al., 2014).

Type diploma

Twee derde van de leerkrachten PAV 2de/3de graad beschikte over een diploma van bachelor secundair onderwijs. Bijna een kwart had een masterdiploma en zowat een tiende had een ander diploma (SLO- of GPB-diploma's, A1-diploma's, academische bachelors enzovoort).

In de survey bij leerkrachten PAV 2de/3de graad gaf een derde van de participanten alleen les in de 2de graad en daarvan had een op de tien een masterdiploma. Het aandeel van masters bij leraren in de 3de graad was vier op de tien en bij leraren die in de beide graden lesgeven een op de zeven.

De resultaten van de survey bij leerkrachten PAV 2de/3de graad laten zien dat het type diploma meestal geen relaties toonde met klaspraktijk, overtuigingen en bekwaamheden in PAV-domeinen. Leraren PAV 2de/3de graad met een masterdiploma toonden zich wel minder tevreden over de kwaliteit van de vakgroepwerking PAV. Leraren PAV met een ander diploma dan bachelor of master deden meer een beroep op de vakgroep PAV voor de bepaling van hun lesinhouden.

Studiegebieden

Bij leraren PAV 2de/3de graad die deelnamen aan de survey waren, zowel bij bachelors secundair onderwijs als bij masters, talen en geschiedenis de meest voorkomende opleidingen. Voor de bètawetenschappen lagen de percentages veel lager.

Uit de resultaten van de survey komt ook naar voren dat het studiegebied in de vooropleiding de bekwaamheden in de PAV-domainen van leerkrachten PAV 2de/3de graad beïnvloedde: leraren met een bèta- en/of gammaopleiding schatten hun bekwaamheid voor functionele taalvaardigheid lager in, maar hoger voor functionele rekenvaardigheid.

Er waren geen verbanden tussen het studiegebied van leraren PAV 2de/3de graad en hun doelmatigheidsbeleving, klaspraktijk en overtuigingen. Alleen voor levensecht leren voelden leerkrachten met een bètawetenschappelijke en leerkrachten met een praktijkgerichte vooropleiding zich iets onzekerder over de aanpak ervan.

Bachelor- en masterleerkrachten PAV met een diploma geschiedenis rapporteerden hogere bekwaamheden voor de domeinen tijd- en ruimtewustzijn en maatschappelijk en ethisch bewustzijn. Bachelor- en masterleerkrachten met een taaldiploma schatten hun bekwaamheid voor functionele taalvaardigheid aanzienlijk hoger in, maar lager voor functionele rekenvaardigheid en functionele IVV.

Een diploma geschiedenis of taal toonde geen relaties met de klaspraktijk, overtuigingen, noden en verwachtingen van leraren PAV 2de/3de graad.

Opleiding PAV

De survey laat zien dat houders van een diploma PAV nog steeds een minderheid vormden onder de leraren PAV met een bachelordiploma secundair onderwijs. In de steekproef van leraren PAV 2de/3de graad ging het om 14%, waarvan een groter percentage werd ingezet in de 3de graad of in de beide graden. In het peilingsonderzoek uit 2013 was dit aandeel 22%, maar dit percentage had enkel betrekking op leraren die algemene vakken doceerden in het 6de jaar van het bso.³⁰

Het aandeel van leerkrachten met een PAV-diploma was hoger bij bachelorleerkrachten in de 3de graad dan bij bachelorleerkrachten in de 2de graad, en het hoogst bij leerkrachten die in de beide graden lesgeven. Dit indiceert dat directeuren van scholen uit de steekproef ervoor opteerden om leraren met een diploma PAV vooral in de 3de graad in te zetten.

Het diploma PAV had een positieve relatie met de visie van leraren PAV 2de/3de graad over de geïntegreerde aanpak van PAV, maar niet met hun opvatting over de eindtermen en leerplannen PAV.

Er waren bij leraren PAV 2de/3de graad geen verbanden te merken tussen aan de ene kant het diploma PAV en aan de andere kant klaspraktijk, bekwaamheden in de verschillende PAV-domeinen en doelmatigheidsbeleving.

Van de 28 leerkrachten in de steekproef ($N = 111$) die het vak PAV gaven in de b-stroom van de 1ste graad, hadden er 21 een bachelordiploma in het secundair onderwijs; onder hen beschikten 6 leerkrachten over een diploma PAV. Dit betekent dat 4 leerkrachten met een diploma PAV een ander algemeen vak doceerden.

Tevredenheid vooropleiding niet-PAV

Uit de casestudy naar leraren PAV 3de graad blijkt dat leraren zonder specifieke opleiding PAV doorgaans geen voorbereiding gehad hebben om te werken met bso-leerlingen; ze vonden hun opleiding ook te weinig praktijkgericht.

De resultaten van de survey geven aan dat de tevredenheid over de lerarenopleiding bij de leerkrachten PAV 2de/3de graad vrij laag was. De leerkrachten PAV 2de/3de graad waren het minst tevreden over hun voorbereiding op de vakdidactiek PAV. De helft vond zich voldoende voorbereid op het gebruik van activerende werkvormen en bijna een derde op vakoverschrijdend/geïntegreerd werken en projectmatig werken.

Wat betreft de leraren die het vak PAV gaven in de b-stroom van de 1ste graad was er geen verschil met de collega's die aparte algemene vakken gaven (zie verder).

Er waren geen verbanden te zien tussen enerzijds de tevredenheid over de lerarenopleiding bij leraren PAV 2de/3de graad en anderzijds hun doelmatigheidsbeleving, klaspraktijk, overtuigingen en verwachtingen.

³⁰ Van Nijlen, D., Willem, L., Crynen, M., Engels, N., & Janssens, R. (2014). *Peiling Project Algemene Vakken in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs. Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.

Tevredenheid vooropleiding PAV

De in de casestudy betrokken directeuren en leerkrachten PAV uit de 3de graad ervoeren de specifieke opleiding PAV, dankzij vooral het praktijkgedeelte, als een meerwaarde voor het omgaan met de doelgroep en het thematisch werken. Zij wezen ook op tekortkomingen in de opleiding: te theoretisch, onvoldoende uitwerking van de didactiek voor de verschillende domeinen, en onvoldoende behandelde elementen (evaluatie, jaarvorderingsplannen).

Uit de uitkomsten van de survey blijkt dat leraren in de 1ste, 2de en 3de graad die de bacheloropleiding PAV gevolgd hadden meer tevreden waren over hun lerarenopleiding dan leraren met een ander diploma. Dit geldt in het bijzonder voor vakdidactiek en projectmatig werken, maar niet voor de stage om met de doelgroep te leren omgaan. Meer dan de helft van de schoolleiders hechtte bij de aanwerving van leerkrachten PAV belang aan het diploma PAV.

De uitkomsten van het onderzoek geven geen consistent beeld over de meerwaarde van de opleiding PAV. Leraren met een diploma PAV voelden zich beter voorbereid en waren meer overtuigd van geïntegreerd vakkenonderwijs, maar dit weerspiegelde zich niet in een betere of doelmatiger beleefde klaspraktijk.

Het vak PAV in de 1ste graad

Een kwart van de leerkrachten uit de b-stroom van de 1ste graad betrokken in de survey gaf er het vak PAV. De andere leerkrachten gaven aparte algemene vakken (vooral Nederlands, wiskunde en mavo). Een vergelijking tussen de beide categorieën van leerkrachten laat geen statistisch significante verschillen zien wat betreft klaspraktijk, overtuigingen, verwachtingen en behoeften.

- Professionalisering

Uit de survey bij leraren PAV 2de/3de graad (en leraren AV 1ste graad) resulteert dat de volgende drie professionaliseringsnoden het sterkst werden aangevoeld: differentiëren, evalueren en motiveren van leerlingen. Projectmatig werken kwam als vierde nood uit de bus. Deze noden zijn niet PAV-specifiek, maar ze werden in het licht van het open en flexibele curriculum van PAV des te sterker gevoeld.

Er werd in de vakgerichte professionalisering van leraren PAV 2de/3de graad nauwelijks op de bètadomeinen ingezet, ondanks de vastgestelde leemtes en ongelijkheden in hun vakinhoudelijke en vakdidactische bagage. Dit geldt in het bijzonder voor het domein rekenvaardigheid.

Een specifieke uitkomst van de focusgroepen is dat leraren PAV 2de graad de gevolgde vormingssessies vaak te theoretisch vonden en bovendien twijfels hadden over de praktijkervaring van de trainers. Zij vonden schoolinterne samenwerking en co-teaching soms nuttiger dan externe bijscholing.

Belemmerende factoren in het professionaliseringstraject van leerkrachten PAV 3de graad in de casestudy waren het professionaliseringsbeleid (opgelegd quotum, beperkingen in kostprijs en klasvrij maken) en het personeelsbeleid van de school (de invulling van de lesopdracht PAV), evenals het lage aanbod van PAV-specifieke nascholingen.

De vraag in welke mate de pedagogische begeleidingsdiensten een ondersteuning vormden voor de leraren PAV en de vakgroep PAV liet geen consistent resultaat zien: het overheersend positieve beeld

dat uit de casestudy naar voren kwam, werd niet helemaal weerspiegeld in de – veeleer gemengde – resultaten van de survey.

OV 3. Wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van beschreven PAV-curriculum?

De derde onderzoeksvraag omvat twee onderdelen: overtuigingen over de eindtermen/leerplannen en overtuigingen over de geïntegreerde organisatie van PAV.

- Overtuigingen over de eindtermen/leerplannen

Haalbaarheid

De meerderheid van de leerkrachten PAV 2de/3de graad (en leerkrachten AV 1ste graad) was de mening toegedaan dat de eindtermen PAV in principe haalbaar zijn voor het doelpubliek van leerlingen in het bso. Onder de schoolleiders was dit maar de helft.

Vertaalbaarheid

Wat de vertaalbaarheid van de eindtermen/leerplannen PAV naar de lespraktijk betreft, stelden de leraren PAV 2de/3de graad zich gemiddeld neutraal op. Dit geldt ook voor de schoolleiders. Over de concreetheid van de eindtermen/leerplannen waren de meningen verdeeld: een op de drie leraren PAV 2de/3de graad vond de eindtermen/leerplannen niet concreet genoeg, maar een op de drie vond ze dan weer wel concreet genoeg. Slechts de helft van de leerkrachten achtte zich genoeg onderlegd om de eindtermen/leerplannen te vertalen naar de klaspraktijk.

Vrijheid en interpreteerbaarheid

De overgrote meerderheid van de leerkrachten PAV 2de/3de graad ging ermee akkoord dat de eindtermen/leerplannen PAV veel vrijheden bieden, waardoor leerkrachten bepaalde onderdelen anders interpreteren.

Het is niet duidelijk in hoeverre de leraren PAV de vrijheid en de hiermee samenhangende ruime interpreteerbaarheid van de eindtermen en leerplandoelstellingen als een probleem percipieerden. Sommige leerkrachten stoorden zich aan de vaagheid en openheid van de eindtermen/leerplandoelstellingen, maar zij apprecieerden ook de vrijheid en de ruimte voor eigen inbreng die open leerplannen bieden. Hieruit sprak een ambivalente houding die verklaard kan worden vanuit een spanningsveld tussen de verwachting van didactisch werkbare eindtermen en de verwachting van pedagogisch bruikbare eindtermen.

Onzekerheid

Het gevoel van onzekerheid over de vertaling van de eindtermen/leerplannen PAV naar de klaspraktijk schreven de leerkrachten PAV zelf vooral toe aan de vage formulering van de eindtermen/leerplandoelstellingen. De onzekerheid kan echter ook verklaard worden door het verantwoordingsperspectief dat samenhangt met de schooldoorlichting van de inspectie, de onvoldoende onderlegdheid van leraren PAV om met een open leerplan te werken, en het complexe en veeleisende karakter van het vak PAV zelf.

Beïnvloedende variabelen

Leerkrachten PAV 2de/3de graad met een bachelordiploma PAV verschilden wat hun overtuigingen over de eindtermen/leerplannen PAV betreft niet van leerkrachten met een ander bachelordiploma.

Ook andere factoren, zoals ervaring, graad, onderwijsvorm, algemeen diploma (bachelor/master/ander), diploma in taal of geschiedenis, lesgeven in een klas met verschillende studierichtingen, en vakgroepwerking, toonden geen samenhang met opvattingen over de eindtermen/leerplannen PAV.

- Overtuigingen over de geïntegreerde organisatie van PAV

Voordelen en nadelen

De leerkrachten PAV 2de/3de (en leerkrachten AV 1ste graad) in de survey hadden gemiddeld een gemengde overtuiging over de geïntegreerde aanpak binnen PAV.

Aan de ene kant was de meerderheid van de leerkrachten PAV ervan overtuigd dat het geïntegreerd aanbieden van PAV bso-leerlingen sterker motiveert voor algemene vakken en hen de inhouden meer als één geheel laat verwerken. Aan de andere kant vond meer dan de helft dat dit leidt tot een minder diepgaande behandeling van de verschillende domeinen binnen PAV en dat dit onvoldoende tegemoetkomt aan de talige noden van anderstalige leerlingen.

Uit de survey-resultaten blijkt ook dat de meerderheid van leraren PAV in alle graden voorstander was van afsplitsing van het vak Nederlands van het geïntegreerd aangeboden PAV. Echter, de resultaten van de focusgroepen maken duidelijk dat de meeste leraren en schoolleiders pleitten voor een aanvullend aanbod van klasexterne taalondersteuning en niet voor een integrale afsplitsing.

Schoolleiders in de survey waren gemiddeld positiever over de waarde van PAV en hechtten minder belang aan problemen in verband met de behandeling van de PAV-domeinen. Opvallend is dat de meerderheid van de schoolleiders de geïntegreerde aanpak binnen PAV als een hefboom beschouwde om de Nederlandse taalvaardigheid te stimuleren – zij het vooral in de 2de en 3de graad. In de 1ste graad wilden zij liever een apart vak Nederlands behouden.

Beïnvloedende factoren

De overtuiging over de geïntegreerde organisatie van PAV bij leerkrachten PAV 2de/3de graad had een positieve relatie met de lerarenopleiding PAV, de kwaliteit van de vakgroepwerking en aantal jaar ervaring in het geven van PAV.

De onderwijsvorm had ook een verband met de overtuiging over de organisatie van PAV: leraren PAV die ook lesgeven in het tso zagen minder voordelen in het geïntegreerd aanbieden van PAV.

Andere factoren, zoals ervaring, graad, type diploma (bachelor/master/ander), diploma in taal of geschiedenis en lesgeven in een klas met verschillende studierichtingen, toonden geen relaties met de overtuiging over de organisatie van PAV.

Wenselijke veranderingen

Om het geïntegreerde lesgeven binnen PAV waar te maken stelden de leerkrachten PAV 2de/3de graad in de survey de volgende wensen voorop: een goed uitgerust klaslokaal, kleinere klasgroepen,

meer budget voor uitstappen en meer samenwerking tussen collega's (onder meer co-teaching, overleg met leraren van praktijkvakken).

In ongeveer een kwart van de scholen waar PAV geïntegreerd werd aangeboden werd volgens de schoolleiders aan co-teaching en teamteaching gedaan.

Een uitbreiding van het aantal lesuren PAV of wijzigingen aan de duur van de lesblokken werden minder of niet wenselijk bevonden.

Kortom, praktische, organisatorische randvoorwaarden primeerden boven factoren die sterker met het curriculum zijn gelieerd (aantal lesuren, duur van de lesblokken).

OV 4. Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?

De concrete klaspraktijken en pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren PAV werden onderzocht aan de hand van een model van krachtige leeromgeving voor het vak PAV dat is opgehangen aan drie pijlers: (1) sleutelcompetenties, (2) zorg op maat en (3) een uitdagende en authentieke leeromgeving.

- Pijler 1: sleutelcompetenties

Coöperatief leren

De eerste component van de pijler sleutelcompetenties is coöperatief leren. De casestudy wijst uit dat leerkrachten PAV 3de graad weinig inzetten op coöperatief leren. Er werd meer gebruik gemaakt van doceren, het onderwijsleergesprek en cursorisch lesgeven. De focusgroep met leraren PAV 2de graad laat zien dat de keuze van werkvormen, waaronder coöperatief leren, van een aantal factoren afhangt: leerlingfactoren (leeftijd, gedrag, taalniveau), klasfactoren (groepsomvang, studierichting, graad), leerkrachtfactoren (voorkeur voor een veilige klassieke didactiek) en schoolfactoren (wisselende lesopdrachten die het opbouwen van ervaring bemoeilijken).

Zelfsturing en reflectie

De tweede component van de pijler sleutelcompetenties is zelfsturing en reflectie. Uit de casestudy blijkt dat leerlingen nauwelijks de inhoud van het vak (mee)bepaalden en dat leraren PAV 3de graad weinig inzetten op inspraak en zelfstandigheid. Dit wordt ook bevestigd door de analyse van het didactisch materiaal en de uitspraken van sommige leerlingen in de focusgroepen. Redenen die leerkrachten voor de lage autonomie van leerlingen gaven waren de volgende: te weinig of ongepaste voorstellen van leerlingen, extra werk, de heterogeniteit van de klasgroep en onzekerheid om meer keuzeautonomie toe te laten. Daarnaast blijkt uit de casestudy dat reflectie, een kritische houding aannemen en strategieën zelden aandachtspunten waren in de geobserveerde lessen PAV.

- Pijler 2: zorg op maat

Differentiatie

De eerste component van de pijler zorg op maat is (binnenklas)differentiatie. Hoewel leerkrachten PAV 3de graad die participeerden in de casestudy aangaven vrijwel continu te differentiëren, was dit in de geobserveerde lessen maar weinig het geval. Leraren die differentieerden deden dit meestal volgens tempo, of zij gaven extra ondersteuning waar nodig. Differentiatie in instructie, in

leermateriaal of in eindproduct kwamen bijna niet voor. Uit de survey blijkt ook dat slechts een kwart van de leraren PAV 2de/3de graad die lesgeven in klassen met verschillende studierichtingen zegde te differentiëren op basis van de studierichting en maar vier op de tien stemden hun lesaanbod (thema's/bundels/opdrachten) af op de verschillende studierichtingen. Verder komt uit de casestudy naar voren dat de kennis over differentiatie bij leerkrachten PAV uit de 3de graad hiaten vertoonde en dat differentiatie vooral herleid werd tot het helpen van zwakkere leerlingen. Leerkrachten PAV 2de/3de graad hadden het moeilijk om binnenklasdifferentiatie in praktijk te brengen, wat wijst op onvoldoende deskundigheid en onzekerheid. Zij voerden hiervoor organisatorische en praktische belemmeringen (klasgrootte, infrastructuur, omkadering, qua studierichting gemengde klassen) aan, naast leerlingfactoren (cognitief niveau, verwachting van gelijke behandeling). Tegen het gebruik van gedifferentieerd evalueren werd een aantal specifieke bezwaren geopperd: de vrees voor aanvechtprocedures, tegenkanting van de leerlingen zelf, het evaluatiebeleid van de school, en de schooldoorlichting van de onderwijsinspectie.

Evaluatie

De tweede component van de pijler zorg op maat is evaluatie. Uit de casestudy en survey komt naar voren dat leerkrachten PAV 2de/3de graad een vrij klassieke aanpak van evaluatie hanteerden: meer schriftelijke dan mondelinge evaluatie, meer productgericht dan procesgericht, een zekere mate van beoordeling van kennis (ondanks de focus op vaardigheden) en het minder aan bod laten komen van peer- en zelfevaluatie. Leerkrachten PAV voelden zich tevens onzeker over het correct inschatten van de beheersingsniveaus van leerlingen en weten dit aan de vaagheid van de leerplandoelen (zie OV 3).

Structuur aanbieden

De derde component van zorg op maat is structuur aanbieden. Uit de casestudy komt naar voren dat in de geobserveerde lessen de leerkrachten PAV 3de graad duidelijke instructies gaven. In ongeveer de helft van de lessen werd de nodige aandacht besteed aan het expliciteren van de lesdoelen. Bij leraren AV 1ste graad in de survey blijkt dat zij sterk inzetten op structuur aanbieden aan de leerlingen.³¹ De keuze voor een sterk structurerende aanpak en een strakke begeleiding bij leerkrachten PAV 2de graad in de focusgroep hing samen met de strakke, leerkrachtgestuurde stijl die vele leerkrachten zegden te hanteren.

- Pijler 3: een uitdagende en authentieke leeromgeving

Levensechte contexten

De eerste component van een uitdagende en authentieke leeromgeving is levensechte contexten. De uitkomsten van de casestudy en de survey geven aan dat leerkrachten PAV 2de/3de graad levensecht leren haalbaar achtten en dat zij voor de realisatie ervan een inspanning wilden leveren. Levensechte praktijken en opdrachten in de klaspraktijk werden in de geobserveerde lessen echter maar weinig waargenomen. In de praktijk en in het discours van leraren PAV kwam levensecht leren vooral neer op thematisch en geïntegreerd werken rond onderwerpen die linken aan de leefwereld van leerlingen. Het verbinden van het vak met de toekomstige beroepspraktijk kwam amper voor. Leerkrachten PAV misten voeling met het bedrijfsleven/werkveld van de leerlingen, waardoor kansen verloren gingen om leerinhouden en methodieken levensechter te maken. Doordat de samenwerking

³¹ Dit aspect werd in de survey bij leerkrachten PAV 2de/3de graad niet opgenomen.

met het bedrijfsleven of het werkveld veelal werd overgelaten aan leerkrachten van de praktijkvakken, vervulde de leerkracht PAV daarin geen prominente rol. Slechts enkele leerkrachten gaven een voorbeeld van een werkvorm die expliciet buiten de schoolmuren plaatsvond. Hoewel in de survey bijna alle leraren PAV 2de/3de graad rapporteerden dat ze in hun bundels onderwerpen integreerden die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen of die voorbereiden op het latere leven, blijkt uit de analyse van het didactisch materiaal in de casestudy dat dit weinig gebeurde. De meeste leerkrachten hielden vast aan traditionele lesbundels waarin weinig authentieke contexten werden aangeboden. Leerkrachten PAV 2de/3de graad in de casestudy en de survey wezen op praktische en logistieke belemmeringen, waardoor het hen niet lukte levensechte contexten en opdrachten vorm te geven: onaangepast didactisch materiaal, contexten die moeilijk inpasbaar zijn binnen het schoolsysteem, financiële beperkingen, de ligging van de school.

Projectmatig werken

De tweede component van een uitdagende en authentieke leeromgeving is projectmatig werken. In de casestudy werd projectmatig werken in de klaspraktijk van leerkrachten PAV 3de graad bijna niet waargenomen (ondanks de goede intenties van sommige leerkrachten). De deelname van leerlingen aan projecten gebeurde meestal in het raamwerk van schoolprojecten. In de focusgroep met lerarenopleiders werd gesteld dat leerkrachten PAV projectmatig en thematisch werken nog vaak door elkaar halen en dat zij dikwijls blijven hangen bij thematisch werken. Kortom, projectmatig werken ontbrak in de klaspraktijk van leraren PAV nog in belangrijke mate.

- **Klaspraktijk en schoolfactoren**

De survey-data brachten geen significante relaties aan het licht tussen de vakgroepwerking PAV, zoals beoordeeld door de leraren PAV, en de klaspraktijk van leerkrachten PAV. We vonden alleen een samenhang terug tussen een sterkere mate van input in de lesinhouden en een lage en hoge doelmatigheidsbeleving op het gebied van instructie. We vonden tevens goede indicaties voor de aanname dat een goed functionerende vakgroep PAV de collegiale samenwerking en waardering van het vak PAV (door de directie, niet de collega's) kan bevorderen. Daarnaast vonden we een zwak positief verband tussen de beoordeelde kwaliteit van de vakgroepwerking en de overtuiging over de geïntegreerde organisatie van PAV.

Er werden geen relaties gevonden tussen enerzijds de klaspraktijk van leraren PAV 2de/3de graad en anderzijds de door hen ervaren samenwerking met de collega's van de praktijkvakken, evenals het ervaren gevoel van voldoende collegiale waardering.

- **Samenvatting klaspraktijk**

Samengevat wijst dit onderzoek uit dat de pedagogisch-didactische praktijk om tot een functionele, uitdagende en geïntegreerde leeromgeving te komen voor het vak PAV nog veel te wensen overliet bij de onderzochte groep van leraren PAV 2de/3de graad. De geobserveerde lessen hadden veelal een leerkrachtgestuurd karakter met weinig ruimte voor activerende werkvormen en geringe aandacht voor strategieën en het werken aan betrokkenheid en een kritische houding bij leerlingen. Ook wat betreft de vormgeving van levensechte contexten/opdrachten, projectmatig werken, differentiatie en evaluatie was nog veel groei mogelijk.

De bevindingen van het onderzoek onderstrepen tevens het belang van een hoogwaardige vakgroepwerking voor de vormgeving van het vak PAV in de klas, maar een consistente relatie met

de klaspraktijk van leraren PAV werd niet aangetoond. Er werden wel goede indicaties gevonden voor de aanname dat een goed functionerende vakgroep PAV de collegiale samenwerking en de waardering van het vak PAV door de directie kan bevorderen.

OV 5. Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingencompositie in bso (i.c. heterogene leerlingengroep en gemiddeld laaggemotiveerde leerlingen)?

De vijfde en laatste onderzoeksvraag heeft betrekking op drie deelvragen: prestatieverwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen.

- **Prestatieverwachtingen**

Een hypothetische inschatting van de prestaties van leerlingen op de peilingsproef PAV door leerkrachten en directeuren laat zien dat zes à zeven van de tien participanten in de survey de resultaten als hetzelfde inschatten en een kwart tot een derde als beter. Hiermee gaven de meeste betrokken schoolactoren indirect aan dat de meerderheid van hun leerlingen de eindtermen PAV feitelijk niet zou behalen.

- **Overtuigingen**

Gevraagd in de survey naar hun mening over mogelijke oorzaken van de teleurstellende resultaten op de peilingsproeven PAV zochten leraren PAV 2de/3de graad (en leraren AV 1ste graad) in de eerste plaats verklaringen in de diverse doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan enzovoort), het algemeen dalende vaardigheidsniveau van bso-leerlingen en de brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen voor het vak PAV.

Bij de schoolleiders in de survey kwam een soortgelijk resultaat aan het licht, met één verschil: zij legden meer de nadruk op de brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen.

- **Didactisch handelen**

Uit de casestudy naar leerkrachten PAV 3de graad komt naar voren dat hun pedagogisch-didactisch handelen blijk gaf van lage verwachtingen ten aanzien van hun leerlingen, ondanks de positieve toekomstverwachtingen die zij koesterden over hun leerlingen als kritische en weerbare personen. Dit manifesteerde zich in het door de leerlingen aangegeven lage niveau van de leerstof en in de geanalyseerde didactische materialen, evenals in de sterke leerkrachtsturing, die ten koste ging van zelfsturing en leerlingautonomie.

Leraren PAV 3de graad haalden veel motivatie en voldoening uit het werken met de doelgroep van bso-leerlingen, maar hun schets van het doorsnee profiel van de leerlingen laat ook een gebrek aan vertrouwen in hun leerlingen en een beeld van lagere onderwijsbaarheid vermoeden. Bijvoorbeeld, leraren PAV in de 2de graad verkozen nog vaak een sturende en structurerende aanpak, omdat zij vonden dat de leerlingen de nodige vaardigheden en attitudes misten om hen al te veel autonomie te geven.

7.4 Besluit

Hieronder presenteren we bij wijze van besluit een synthese van de getrianguleerde resultaten van het onderhavige onderzoek tegen de achtergrond van het gehanteerde theoretisch kader (zie hoofdstuk 2). In het schematisch overzicht hieronder geven we voor elke factor – hoofdfactoren en subfactoren – in de derde kolom de descriptieve resultaten summier en puntsgewijs weer. In de vierde tot en met zevende kolom geven we, waar mogelijk, aan welke factoren (leerling, klas en leerkracht, school, context) in het onderzoek werden teruggevonden die een invloed uitoefenden op de vastgestelde verschijnselen, processen, dynamieken. Het gaat om factoren die op de desbetreffende subfactor een invloed hadden die zowel belemmerend als stimulerend kan zijn. Het raamwerk biedt een dynamisch geheel van elkaar beïnvloedende factoren dat kan bijdragen tot een verklaring van de zwakke leerlingresultaten op de peilingstoets PAV.

Schematisch overzicht van de onderzoeksresultaten per (sub)factor

Hoofdfactoren	Subfactoren	Descriptieve resultaten	Leerlingfactoren	Klas- en leerkrachtfactoren	Schoolfactoren	Contextfactoren
L E E R L I N G F A C T O R E N	1.1 Motivatie	• Lagere intrinsieke motivatie • Lagere motivatie voor algemene vakken dan voor praktijkvakken	• Schoolloopbaan: diverse trajecten, problemen • Schoolsubcultuur	• <i>Mismatch</i> leereinhouden-behoeften van leerlingen • Lagere doelmatigheidsbel eving betrokkenheid	• Evaluatiebeleid: soms onderwaardering PAV (deliberatie)	• Onderwijssysteem: vroege studiekeuze, differentiatie in hiërarchische onderwijsvormen, waterval, sociale selectie
	1.2a Attitude t.o.v. school: negatief	• Futileitsgevoelens • Statusverlies • Lagere schoolbetrokkenheid • Schoolmoeheid	• Schoolloopbaan • Schoolsubcultuur	• <i>Mismatch</i> leereinhouden-behoeften van leerlingen • Laag niveau leerstof • Weinig leerlingautonomie	• Lage kwaliteit schoolaanbod • Weinig interessante activiteiten • Laag budget voor uitstappen • Slecht uitgerust klaslokaal • Gemis aan deugdelijke lesmaterialen	• Onderwijssysteem • Lage maatschappelijke status van het bso
	1.2b Attitude t.o.v. school: positief	• Gevoel van promotie • Positief toekomstperspectief • Hogere schoolbetrokkenheid	• Schoolloopbaan: positieve selectie van leerlingen in de 3de graad	• Goede pedagogische aansluiting • Positief en veilig leerklimaat • Positieve Interactie leerling-leerkracht		• Onderwijssysteem: profilering 3de graad bso
	1.3 Schoolloopbaan	• Diverse onderwijstrajecten • Verschillen in voorkennis, cognitieve vaardigheden, behoeften • Heterogene groepen qua			• Zij-instroom (OKAN-leerlingen)	• Onderwijssysteem

		studierichting • Concentratie leerlingen met lage SES en andere thuistaal				
	1.4 Thuistaal en SES	• Gemiddeld lagere SES + hoog aandeel leerlingen thuistaal niet-Nederlands hangen samen met lagere prestaties	• Schoolloopbaan	• Concentratie leerlingen met lage SES en andere thuistaal	• Discours van diversiteit als oorzaak van problemen PAV • Onderliggend deficitdenken	• Onderwijssysteem • Vooropleiding en professionalisering: onvoldoende aandacht voor systeemkenmerken onderwijs
2 K L A S - E N L E E R K R A C H T	2.1.1.1 Vooropleiding en loopbaan	• Verscheidenheid profielen • Diverse instroom • Twee derde bachelor, kwart master			• Personeelsbeleid: selectiecriteria aanwerving leerkracht PAV	• Wettelijk kader: regelgeving brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen (voldoende en vereiste bekwaamheid)
	Bekwaamheidsbewijzen	• Vooral alfa (taal, geschiedenis) • Diploma PAV: minderheid				
	2.1.1.2 Vooropleiding en loopbaan	• Matige tevredenheid over vooropleiding • Onvoldoende voorbereiding op vakdidactiek, geïntegreerd werken, projectmatig werken, werken met open leerplannen				• Wettelijk kader: bekwaamheidsbewijzen • Vooropleiding • Lerarenopleiding PAV
	Tevredenheid over vooropleiding	• Matige ontevredenheid schoolleiders over vooropleiding pas afgestudeerde leerkrachten • Schoolleiders: leerkrachten beter voorbereid m.b.t. didactiek PAV dan op algemene didactiek • Opleiding PAV: grotere				

F A C T O R E N		tevredenheid over vakdidactiek en projectmatig werken, maar ook tekorten				
	2.2 Vooropleiding en loopbaan	• Opleiding PAV: geen consistente relatie met didactisch handelen				
	Ervaring	• Relatief evenwichtig gespreide ervaring • Tamelijk jonge groep • Meer onderwijservaring dan ervaring in PAV • Leraren met weinig ervaring en veel ervaring in PAV oordeelden positiever over vakgroepwerking			• Personeelsbeleid: selectiecriteria leerkracht PAV • Toegangspoort voor beginnende leerkrachten, uitwijkmogelijkheid voor ervaren leerkrachten	
	2.3.1 Vooropleiding en loopbaan	• Vrij hoge doelmatigheidsbeleving voor klashouden en instructie	• Lagere intrinsieke motivatie	• Type vooropleiding (alfa/bèta/gamma: relaties met bekwaamheid domeinen (taal, rekenen) • Opleiding taal/geschiedenis: relaties met bekwaamheid domeinen	• Personeelsbeleid: selectiecriteria leerkracht PAV • Vakgroep PAV: samenhang tussen bepaling lesinhouden door vakgroep en doelmatigheidsbeleving instructie	• Wettelijk kader: bekwaamheidsbewijzen • Wettelijk kader: recente invoering van eindtermen wetenschap en samenleving • Vooropleiding: vakinhoudelijke en vakdidactische bekwaamheden
	2.3.2 Vooropleiding en loopbaan	• Drie kwart leraren PAV wilde PAV blijven geven	• Positieve, uitdagende leerlingkenmerken:	• Positieve invloed van beroepsmotivatie	• Personeelsbeleid: selectiecriteria leerkracht PAV	• Wettelijk kader: bekwaamheidsbewijzen

	Professioneel zelfverstaan <i>Toekomstperspectief</i>	spontaan, achtergrond, appreciatie	• Loopbaan/ervaring : negatiever toekomstperspectief m.b.t. PAV bij startende leerkrachten • Onderwijsvorm: negatiever toekomstperspectief m.b.t. PAV bij leraren die ook in andere richtingen dan bso lesgeven	• Toegangspoort voor beginnende leerkrachten, uitwijkmogelijkheid voor ervaren leerkrachten		
	2.3.3 Vooropleiding en loopbaan Professioneel zelfverstaan <i>Beroepsmotivat</i>	• Positieve beroepsmotivat: gemotiveerd, voldoening	• Positieve leerlingkenmerken: spontaan, achtergrond, appreciatie	• Wettelijk kader: positieve kenmerken van PAV in formeel curriculum: gevarieerd, uitdagend, vrij		
	2.4 Vooropleiding en loopbaan Professionalisering	• Grootste noden: differentiatie, evaluatie, motivering, projectmatig werken (niet PAV-specifiek) • Laagste noden: domeinspecifieke didactieken	• Lagere intrinsieke motivatie • Schoolloopbaan • Divers samengestelde klassen	• Type vooropleiding: relatie met vakinhoudelijke en vakdidactische bekwaamheden, grotere onbekwaamheid in bètadomeinen • Diploma PAV: positieve samenhang met projectmatig werken en vakdidactiek PAV	• Professionalisering sbeleid: opgelegde beperkingen (quotum, kostprijs, klasvrij maken) • Personeelsbeleid: gemis aan continuïteit • Pedagogische begeleiding: ondersteuning bijscholing • Pedagogische begeleiding: te weinig aanwezig in	• Aanbod professionalisering: te weinig PAV-specifiek, te theoretisch

					• vakgroep • Collegiale samenwerking
2.5.1 Krachtige leeromgeving Pijler 1 Sleutelcompetenties <i>Coöperatief leren</i>	• Matige inzet op coöperatief leren	• Leeftijd/graad • Gedrag • Taalvaardigheid • Studierichting	• Klasgrootte • Onzekere houding: keuze voor veilige klassieke didactiek	• Personeelsbeleid: wisselende lesopdrachten die opbouw van ervaring bemoeilijkten	• Vooropleiding: stage lerarenopleiding van wisselende kwaliteit
2.5.2 Krachtige leeromgeving Pijler 1 Sleutelcompetenties <i>Zelfsturing en reflectie</i>	• Weinig leerlingautonomie • Weinig verantwoordelijkheid voor het leerproces • Lage stimulering van reflectie en kritische houding	• Gebrek aan creativiteit • Passief gedrag	• Heterogene klas qua studierichting: uiteenlopende capaciteiten en behoeften • Onzekere houding leerkracht	• Schoolbeleid: klassamenstelling	• Vooropleiding: stage lerarenopleiding van wisselende kwaliteit
2.5.3 Krachtige leeromgeving Pijler 2 Zorg op maat <i>Differentiatie</i>	• Weinig differentiatie • Meeste differentiatie in tempo en extra hulp • Minste differentiatie in evaluatie en eindproduct • Differentiatie = zwakkere leerlingen ondersteunen	• Verschillen in cognitief niveau • Wens van gelijke behandeling	• Heterogene klas (verschillende studierichtingen) bemoeilijkte differentiatie • Tekort in deskundigheid: nood aan professionalisering	• Klasgrootte • Uitrusting klaslokaal • Omkadering • Heterogene klas	• Gedifferentieerde evaluatie: vrees voor procedures • Doorlichting onderwijsinspectie: weinig flexibele houding • Vooropleiding: stage lerarenopleiding van wisselende kwaliteit
2.5.4 Krachtige leeromgeving Pijler 2 Zorg op maat <i>Evaluatie</i>	• Klassieke evaluatie: schriftelijk, productgericht, aandacht voor kennis • Aandacht voor reflectie van de leerling op leerproces	• Wens van gelijke behandeling	• Onzekerheid inschatting beheersingsniveaus • Perceptie vaagheid leerplandoelen	• Restrictief evaluatiebeleid: eis van gelijke toetsing bij leerkrachten van hetzelfde vak	• Gedifferentieerde evaluatie: cf. supra • Vooropleiding: stage lerarenopleiding van wisselende

			• Tekort in deskundigheid: nood aan professionalisering		kwaliteit, te weinig aandacht voor breed evalueren
2.5.5 Krachtige leeromgeving Pijler 2 Zorg op maat <i>Structuur aanbieden</i>	• Duidelijke instructies • Explicitering lesdoelen • Weinig ondersteuning • Veel aanbieding structuur (1ste graad)	• Leerlingen 1ste en 2de graad hebben meer behoefte aan structuur (cognitieve vaardigheden en attitudes)	• Sterkere aanbieding structuur in 1ste en 2de graad • Leerkrachtgestuurde aanpak • Strakke begeleiding		
2.5.6 Krachtige leeromgeving Pijler 3 Uitdagende leeromgeving <i>Levensechte contexten</i>	• Weinig levensechte praktijken en contexten • Thema's gelinkt met leefwereld leerlingen • Geen directe band met toekomstige beroepspraktijk, weinig bedrijfsgericht • Weinig extra-muros-activiteiten • Gebruik van traditionele lesbundels: minder ruimte voor levensechte contexten		• Weinig voeling met werkveld • Weinig directe samenwerking met werkveld/bedrijfsleven	• Schoolbeleid • Financiële beperkingen • Onaangepast didactisch materiaal • Samenwerking met werkveld/bedrijfsleven vooral gestuurd door praktijkleraren • Vakoverschrijdende samenwerking onvoldoende • Locatie school	• Vooropleiding: stage • lerarenopleiding van wisselende kwaliteit, te weinig aandacht voor vakoverschrijdend werken
2.5.7 Krachtige leeromgeving Pijler 3 Uitdagende leeromgeving <i>Projectmatig werken</i>	• Weinig projectmatig werken geobserveerd • Vooral thematisch werken • Goede intenties: projecten in de toekomst • Raamwerk: schoolprojecten		• Verwarring projectmatig en thematisch werken • Tekort in deskundigheid: nood aan professionalisering		• Vooropleiding: stage • lerarenopleiding van wisselende kwaliteit, te weinig aandacht voor projectmatig werken
2.6 Verwachtingen	• Negatieve hypothetische	• Schoolsubcultuur	• Laag niveau		• Onderwijssysteem

	t.a.v. leerlingen	inschatting peilingsresultaten • Lage prestatieverwachtingen • Positieve toekomstverwachtingen als kritische, weerbare personen	• Schoolloopbaan	leerstof • Weinig stimulering van zelfsturing • Lage stimulering van leerautonomie • Laag vertrouwen in de leerling	• Maatschappelijke beeldvorming van bso en bso-publiek
3 S C H O O L F A C T O R E N	3.1 Kwaliteit vakgroepwerking	• Neutrale tevredenheid over vakgroep PAV • Positief over functioneren vakgroep PAV (nuttig, ondersteunend) • Inhoudelijke ondersteuning: leerlijnen, thema's, veranderingen, projecten enzovoort • Helpt van de scholen: samenwerking met andere vakgroepen		• Leraren met weinig ervaring en veel ervaring in PAV positiever over vakgroepwerking • Leraren met ander diploma dan bachelor/master: sterkere bepaling van lesinhouden door vakgroep	• Leiderschap: facilitering door de directeur • Pedagogische begeleiding biedt ondersteuning
	3.2 Leerlijnen	• Principiële aandacht voor ontwikkeling van leerlijnen • Leerlijnen onvoldoende praktisch ontwikkeld • <i>Work in progress</i>			• Kwaliteit van de vakgroepwerking
	3.3 Organisatie PAV	• 2de/3de graad bso: 88% gaf het vak PAV, 12% een apart algemeen vak • 1ste graad: een kwart van de leraren AV gaf het vak PAV		• Schoolbeleid: grote pedagogische autonomie m.b.t. keuze voor een al of niet geïntegreerde aanpak van algemene vakken	• Wettelijk kader: pedagogische autonomie van scholen
	3.4 Waardering PAV	• Gemiddeld neutrale stellingname • Meerderheid ervoer	• Verdeelde waardering van PAV	• Leiderschap: rol van schoolleider • Kwaliteit	• Onderwijssysteem • Maatschappelijke beeldvorming van

	waardering door collega's en directie • Verdeelde mening over samenwerking met leraren praktijkvakken • Verdeelde mening over rol PAV in deliberaties			vakgroepwerking • Evaluatiebeleid (deliberaties) • Personeelsbeleid • Vakoverschrijdende samenwerking • Professionalisering sbeleid	bso en bso-publiek
3.5 Leerlingencomposities	• Schoolloopbaan • SES en thuistaal	• Klassamenstelling: geen verschillen doelmatigheidsbel eving in qua studierichting homogene en heterogene klassen • Klassamenstelling: qua studierichting klassen met verschillende studierichtingen bemoeilijkten didactisch handelen • Klassamenstelling: voor leerkrachten in klassen met verschillende studierichtingen is homogene klas (één studierichting) wenselijker • Loopbaan: voor leerkrachten 2de graad homogene	• Schoolbeleid: klassamenstelling • Criteria: klasgrootte, uurroosters • Zij-instroom (OKAN-leerlingen)	• Onderwijssysteem	

						klas (= één studierichting) minder wenselijk
C O N T E X T F A C T O R E N	4	4.1 Praktijken eindtermen/leerplannen PAV	• Helpt leraren week in lespraktijk af van eindtermen/leerplannen • Verschillen in frequentie van behandeling PAV-domeinen	• Schoolloopbaan • Divers doelpubliek • Lagere intrinsieke motivatie • Taalvaardigheid	• Vooropleiding: verband met meer nadruk op bepaalde domeinen • Vooropleiding: onvoldoende onderlegdheid in werken met open leerplan • Onzekerheid	• Type vooropleiding: verband met kennis vakinhouden • Vooropleiding: werken met open leerplan • Inspectie (verantwoordingsperspectief)
		4.2 Overtuigingen eindtermen/leerplannen PAV	• Niveau eindtermen niet te hoog voor bso-leerlingen • Vertaalbaarheid eindtermen/leerplannen naar praktijk: neutrale stellingname • Open leerplan leidt tot verschillende interpretaties • Concreetheid eindtermen/leerplannen: verdeelde meningen, ambivalente houding: concreetheid (didactisch werkbaar) en vrijheid (pedagogisch bruikbaar)	• Schoolloopbaan	• Diploma PAV: geen verbanden	Kwaliteit vakgroepwerking: positieve relatie bij schoolleiders met beoordeling eindtermen • Wettelijk kader: algemene formulering eindtermen, pedagogisch-didactisch veeleisend • Netten: vertaling in open leerplannen • Vooropleiding (PAV): werken met open leerplan
		4.3 Overtuigingen organisatie PAV (al of niet geïntegreerd)	• Gemengde overtuiging over geïntegreerde aanpak • Voordelen: motivatie, verwerking leerinhouden • Nadelen: minder diepgaande behandeling domeinen, komt minder	• Schoolloopbaan • Taalvaardigheid	• Diploma PAV: positieve samenhang • Ervaring PAV: positief verband • Onderwijsvorm: negatieve relatie	• Schoolbeleid: voorkeur aparte algemene vakken in 1ste graad, PAV in 2de/3de graad • Vakgroepwerking: positief verband • Wettelijk kader: pedagogische autonomie van scholen (ontwikkelingsperspectief)

	tegemoet aan talige noden anderstalige leerlingen	met lesgeven in andere richtingen dan bso
--	--	---

HOOFDSTUK 8 AANBEVELINGEN

De aanbevelingen die voortkomen uit het onderhavige onderzoek naar het vak PAV in het bso en de b-stroom van de 1ste graad secundair onderwijs richten zich tot verscheidene sleutelactoren in het onderwijsveld:

- Aanbevelingen ten aanzien van de overheid (8.1)
- Aanbevelingen ten aanzien van lerarenopleidingen (8.2)
- Aanbevelingen ten aanzien van pedagogische begeleidingsdiensten en de nascholing (8.3)
- Aanbevelingen ten aanzien van schoolleiders (8.4)
- Aanbevelingen ten aanzien van leraren PAV (8.5).

8.1 Aanbevelingen ten aanzien van de overheid

1.1 Faciliterende randvoorwaarden scheppen voor het aanscherpen van bekwaamheden in de PAV-domeinen.
--

Het vak PAV stelt hoge eisen aan leraren die hiervoor verantwoordelijkheid dragen. PAV heeft immers een grote mate van complexiteit die eigen is aan zijn geïntegreerde aanpak. Dit vraagt om deskundige leraren die onder andere beschikken over een brede vakinhoudelijke en vakdidactische bagage.

Gegeven de vaststelling dat het type vooropleiding – dat wil concreet zeggen: de studiegebieden (alfa, bèta, gamma, taal, geschiedenis) – mee bepalend is voor de bekwaamheid in domeinen van PAV, zoals functionele taalvaardigheid, functionele rekenvaardigheid of functionele informatieverwerking en -verwerking, ligt de aanbeveling voor de hand om leraren PAV kansen te bieden bij hen vastgestelde of door hen ingeschatte lacunes bij te werken. Dit geldt ook voor leraren met een bachelordiploma in het onderwijsvak PAV. Hun bekwaamheden in de PAV-domeinen verschillen immers niet van leraren met een ander bachelordiploma in de lerarenopleiding secundair onderwijs.

Voor de deskundigheidsbevordering op vakdidactisch en vakinhoudelijk gebied zijn drie instrumenten aangewezen: het delen van de aanwezige kennis en deskundigheid binnen de school (of de scholengemeenschap), bijscholing, en deelname aan ruimere, schooloverstijgende expertisenetwerken rond PAV.

De overheid kan hierin faciliterend optreden door langlopende trajecten te financieren waarin pedagogisch begeleiders en nascholers in samenwerking met scholen en leraren PAV de vraag en het aanbod beter op elkaar kunnen afstemmen, en innovatieve vormingsinhouden ontwikkelen.

1.2 Faciliterende randvoorwaarden scheppen voor de vertaling van de eindtermen PAV naar de klaspraktijk.
--

Leraren PAV vinden het vaak moeilijk om de open geformuleerde eindtermen PAV te vertalen naar de klaspraktijk. Vooral het correct inschatten van de beheersingsniveaus bij leerlingen zorgt bij leraren PAV voor moeilijkheden en brengt onzekerheid teweeg in hun evaluatiepraktijk.

Vanuit een *onderwijspragmatisch perspectief* wordt sterk aangedrongen op een concrete en heldere formulering van eindtermen, zodat zij gemakkelijker vertaalbaar zijn naar instructie en evaluatie. Daartegenover staat een *pedagogisch perspectief* dat staat voor abstracte, open eindtermen die ruimte laten voor interpretatie en die onderwijsaanbieders gemakkelijk kunnen vertalen naar hun pedagogisch project. Leraren PAV lijken gevoelig te zijn voor de beide perspectieven: zij verwachten *didactisch hanteerbare eindtermen* die meer houvast bieden voor de praktijkuitvoering, maar waarderen ook de vrijheid en creatieve stimulering van *pedagogisch bruikbare eindtermen*. Bovendien zijn de standpunten van leraren PAV hierover verdeeld: het is zeker niet een meerderheid van leraren PAV die een discours van vage, abstracte eindtermen (en leerplandoelstellingen) voert. Verder is een aanpassing van de eindtermen PAV om ze haalbaarder te maken voor bso-leerlingen voor een grote meerderheid van leraren PAV niet wenselijk.

De voornoemde twee verwachtingen zijn uit te zetten als twee polen op een continuüm en staan in zekere zin tot elkaar in een relatie van *trade-off*: winst voor de ene kan verlies betekenen voor de andere. Een herformulering in de richting van concretere eindtermen heeft dus zowel kosten als baten. Expliciet, eenduidiger vormgegeven eindtermen bieden meer houvast, laten zich vlotter vertalen in didactisch handelen en maken een analytische beoordeling van beheersingsniveau van leerlingen gemakkelijker en efficiënter. Tegelijk betekenen zij een inboeten aan bewegingsruimte om te interpreteren, om uit gaan van de eigen professionaliteit, om te werken binnen het raamwerk van een eigen methode en pedagogisch project, om geïntegreerde competenties te evalueren. Een mogelijke tussenweg die beide verwachtingen met elkaar kan verzoenen is het maken van een afweging per eindterm: welke eindterm moet concreter worden gemaakt en welke niet.

De overheid kan hieraan tegemoetkomen door de organisatie van een nieuw, complementair platform buiten de bestaande formele kanalen voor participatie waarin alle stakeholders aangaande het vak PAV in dialoog kunnen treden over de vorm en inhoud van de eindtermen PAV. Participanten die hiervoor in aanmerking komen zijn in de eerste plaats leraren, schoolleiders, onderwijsinspecteurs en ontwerpers van leerplannen en leermiddelen, maar ook pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, leerlingen, ouders, vertegenwoordigers van het bedrijfsleven, sociale partners enzovoort. De discussie die in het werkseminarie na de peiling PAV werd gevoerd kan als uitgangspunt dienen voor de dialoog (AKOV, 2015).

8.2 Aanbevelingen ten aanzien van lerarenopleidingen

2.1 De kaart van diversiteit trekken.

Het samenkomen in het bso van leerlingen met diverse schoolloopbanen en de hogere graad aan maatschappelijk kwetsbare en allochtone jongeren maken het nog meer dan in andere onderwijsvormen noodzakelijk dat er gepast wordt omgegaan met deze diversiteit. De diversiteit kan betrekking hebben op studierichting, onderwijstraject, motivatie, cognitieve vaardigheden, sociaal-emotionele ontwikkeling, taalvaardigheden, sociaal-economische status (SES), thuissituatie et cetera.

De meerderheid van de leraren die momenteel PAV geven werd opgeleid voor alle onderwijsvormen. Hierdoor komt de specificiteit van het bso minder diepgaand aan bod tijdens de opleiding. De professionaliseringsnoden die leraren PAV te kennen geven tonen het belang aan van lerarenopleidingen die binnen hun curriculum nadrukkelijker de kaart trekken van omgaan met diversiteit. Dit kan bijvoorbeeld een extra aandachtspunt zijn binnen de stage van student-leraren.

2.2 Sterker inzetten op leerplangericht werken.

Zoals hierboven al aangegeven (8.1.2) ondervinden leraren PAV moeite om de open geformuleerde eindtermen en leerplannen PAV te vertalen naar de klaspraktijk.

De lerarenopleiding wordt daarom aanbevolen meer in te zetten op leerplangericht werken en meer in het bijzonder op het leren werken met open leerplannen. Dit is een cruciale vaardigheid die leraren PAV nodig hebben om doelmatiger te kunnen lesgeven.

2.3 Studenten in de lerarenopleiding en niet-gediplomeerde leraren PAV stimuleren om PAV als extra onderwijsvak op te nemen.

De overheid voorziet dat bachelors in het secundair onderwijs een onderwijsvak extra kunnen opnemen. Vaak bieden lerarenopleidingen dit aan in één of anderhalf jaar. Dit is voor kandidaat-leraren een voordelige optie omdat hiervoor een diploma wordt afgeleverd. Het verdient aanbeveling om studenten in de lerarenopleiding te sensibiliseren om PAV als extra onderwijsvak te kiezen. Daarnaast kunnen de overheid en de scholen leraren PAV die zonder diploma PAV het vak geven stimuleren het extra onderwijsvak te volgen. Dit geeft hen de kans zich verder te bekwamen in het vak en betekent ook een erkenning van de gediplomeerde PAV-leraar.

8.3 Aanbevelingen ten aanzien van pedagogische begeleidingsdiensten en de nascholing

3.1 Tegemoet komen in het nascholingsaanbod aan PAV-specifieke vakdidactische competenties.

De opdracht voor de nascholing bestaat erin vorming aan te bieden die ook leraren PAV ondersteunt in hun professionele ontwikkeling en adequaat is afgestemd op hun noden en de specifieke vakkenmerken van PAV.

Het nascholingsaanbod kan eerst en vooral inspelen op de domein- en vakgebonden noden van leraren PAV. Vakdidactische noden situeren zich bijvoorbeeld in de domeinen van taalvaardigheid en rekenvaardigheid.

Daarnaast kan het nascholingsaanbod tegemoetkomen aan grote behoeften die leraren PAV signaleren met betrekking tot vakdidactische deskundigheidsbevordering op de gebieden van differentiatie, evaluatie, motivering van leerlingen en projectmatig werken.

3.2 Een coördinerende rol spelen in de schoolinterne samenwerking en professionalisering.

Pedagogisch begeleiders kunnen op vraag van de school een coördinerende en ondersteunende rol spelen bij de schoolinterne samenwerking op het vlak van professionele ontwikkeling van leraren PAV (zie aanbevelingen 8.4.2 en 8.4.3). Uiteraard moet dit gebeuren binnen de perken van het takenpakket van een pedagogische begeleidingsdienst.

3.3 Expertisenetwerken mee tot stand brengen van leraren PAV en andere stakeholders.

Voor leerkrachten PAV kan het zinvol en interessant zijn om ervaring en deskundigheid uit te wisselen met collega's uit andere scholen, gemeenten en regio's. Dergelijke initiatieven bestaan al maar zij verdienen meer navolging, zodat een ruimere doelgroep van leraren PAV kan worden bereikt.

Gegeven het ruimere actieterrein van pedagogisch begeleiders kunnen zij een stimulerende rol vervullen in het creëren van expertisenetwerken van leerkrachten PAV. Ook andere belanghebbenden kunnen deel uitmaken van deze netwerken, zoals schoolinterne begeleiders, pedagogisch begeleiders, ontwikkelaars van leerplannen en leermiddelen, nascholers, leraren van praktijkvakken, lerarenopleiders, vertegenwoordigers van het bedrijfsleven, schoolleiders, academici.

8.4 Aanbevelingen ten aanzien van schoolleiders

4.1 Lesopdrachten creëren waarvan PAV een substantieel deel uitmaakt.

Een eerste doelstelling is PAV-opdrachten creëren waar PAV een substantieel deel van uitmaakt. Een PAV-opdracht houdt niet enkel een lesopdracht PAV in, maar biedt tevens ruimte voor samenwerking met collega's om projecten voor te bereiden. Indien de opdrachten op deze manier vorm krijgen, zal dit de volgende zaken faciliteren:

- Leraren PAV kunnen meer samenwerken met elkaar, aangezien er tijd en ruimte voor uitgetrokken wordt
- Nascholing en andere vormen van professionele ontwikkeling zullen meer afgestemd worden op het vak PAV

Minder verloop van leraren PAV zal leiden tot meer stabiliteit van de vakgroep PAV en maakt het bovendien mogelijk om in de diepte te werken.

4.2 PAV-teams samenstellen en versterken met leraren met verschillende expertise in domeinen en didactieken.

Een tweede aanbeveling gericht aan schoolleiders is PAV-teams samenstellen uit experts in verschillende deeldomeinen. Het personeelsbeleid van een schoolbestuur (of scholengroep) dient te bewaken dat het team van leraren PAV niet te eenzijdig samengesteld wordt. Aangezien het vak PAV

verschillende domeinen omvat, is het van belang dat er ook voldoende expertise aanwezig is in de verschillende domeinen. Zo kan er een expert aangeduid worden die zijn/haar domein of studiegebied vertegenwoordigt. Daarnaast kunnen op grond van samenwerking tijdens lesvrije uren de verschillende leden van een PAV-team vanuit hun deskundigheid bijdragen tot de ontwikkeling van projecten. Leraren kunnen zodoende voor een domein of domeinen waarin ze zich minder sterk voelen raad inwinnen bij meer deskundige collega's.

Een stap verder is het opzetten van co-teaching en teamteaching waarbij leraren PAV met uiteenlopende inhoudelijke domeinkennis en deskundigheden elkaar kunnen versterken. Een minderheid van scholen is hier al volop mee aan de slag, maar in een grote groep scholen blijven leraren PAV hier nog van verstoken. Op deze manier kan onderwijs meer op maat van de leerlingen geboden worden door aangepast onderwijs te creëren in een team van leraren. Dit kan eerst en vooral twijfels en onzekerheden wegnemen bij leraren PAV. En aldus kan men als team ook gemakkelijker de vinger aan de pols houden wat betreft het evenwicht en de kwaliteit van de verschillende domeinen die in de eindtermen en leerplannen PAV vervat zitten.

4.3 Structurele samenwerking stimuleren op het niveau van de school.

Gelet op de positieve invloeden die een vakgroep PAV kan hebben op de collegiale samenwerking en waardering van het vak PAV, bevelen we schoolleiders aan om de vakgroepwerking PAV verder uit te bouwen op school en structureel in te bedden. Dit zal leraren PAV beter in staat stellen om te werken met een open leerplan, leerlijnen te ontwikkelen, lesmaterialen te vervaardigen of uit te wisselen, de beginsituatie van leerlingen te bespreken om hierop de doelen en lesinhouden te kunnen afstemmen, gezamenlijke beslissingen te nemen rond thema's, verbindingen te maken met de beroepspraktijk (door onder meer regelmatig te vergaderen met de praktijkleraren), aan de uitbouw van projecten te werken die telkens opnieuw inspelen op de interesses van leerlingen, coaching van nieuwe leraren PAV op te zetten, samenwerking met andere vakgroepen aan te gaan, enzovoort.

Er is een tweede beweegreden om een sterke samenwerking tussen leraren PAV te stimuleren. Het uitwerken van projecten op basis van de beginsituatie en de studierichting van leerlingen vergt een blijvende investering van leraren op het vlak van curriculum- en materiaalontwikkeling. Dit sluit aan bij het bieden van onderwijs-op-maat van de klasgroep. Dit maatwerk kan ook gefaciliteerd worden door de krachten van leraren PAV te bundelen in een samenwerkingsverband op het niveau van de school (of nog ruimer op het niveau van de scholengemeenschap).

De voorbereiding van projecten die enerzijds inspelen op de interesses, de beginsituatie en de noden van de leerlingen en anderzijds ook tegemoetkomen aan het nastreven van de eindtermen PAV vergt een waaier aan competenties en vaardigheden. Deze vereiste competenties en vaardigheden kunnen, mits een doelgericht personeelsbeleid wordt gevoerd (zie aanbeveling 8.4.1), gevonden worden binnen een samenwerkingsverband van PAV-leraren. Een mogelijke werkwijze die speciaal is ontwikkeld voor de vormgeving van dergelijke samenwerking tussen leraren is het concept van Teacher Design Teams.³² Omdat dit heel wat tijd en voorbereiding vergt, is het aan te bevelen aan schoolleiders om hiervoor ook, voor zover mogelijk, structureel tijd te voorzien binnen de opdracht van PAV-leraren.

³² Teacherdesignteam.be

4.4 Structurele samenwerking stimuleren op het niveau van de beroepscontext.

Deze aanbeveling behelst het stimuleren van samenwerking tussen leraren PAV en leraren van praktijkvakken, evenals tussen leraren PAV en de bedrijfswereld/het werkveld.

Hier wordt aanbevolen de samenwerking systematischer op te zetten door de vakgroep PAV te verbreden en op geregelde tijdstippen van een schooljaar leraren PAV en leraren van praktijkvakken projecten en inhouden samen te laten voorbereiden. Er kan hier ook gedacht worden aan een hechtere samenwerking tussen de vakgroep PAV en de vakgroepen van de leraren die praktijkvakken geven. Een volgende stap kan zijn om de algemene vorming te integreren in het werkplekleren.

4.5 Het vormgeven van levensechte contexten, opdrachten en inhouden faciliteren.

Leraren PAV die meer gebruik wensen te maken van levensechte contexten, opdrachten en inhouden in hun klaspraktijk voelen zich hierin belemmerd door een gemis aan voorzieningen en middelen. Het creëren van levensechte contexten zou gestimuleerd kunnen worden door voorzieningen als een goed uitgerust klaslokaal, een aangepast uurrooster en de mogelijkheid om ook buiten de schoolmuren uitstappen te kunnen plannen. De verbetering van voorzieningen kan de beroepsmotivatie van leraren PAV verhogen, alsook bijdragen aan een statusverhoging van het vak PAV op school. Hieruit kunnen ook de leerlingen motivatie putten en op den duur een meer positieve houding ten opzichte van PAV (en algemene vakken) ontwikkelen.

8.5 Aanbevelingen ten aanzien van leraren PAV

5.1 Inzetten op binnenklasdifferentiatie en extra ondersteuning als een antwoord op een diverse

Een eerste aanbeveling is beter leren omgaan met een divers samengestelde klas. Leerkrachten slagen er niet altijd in aan alle behoeften en verwachtingen van leerlingen voldoende tegemoet te komen. Een eerste antwoord hierop ligt in intensievere binnenklasdifferentiatie. De grote nood aan professionele ontwikkeling betreffende binnenklasdifferentiatie onder leraren PAV wijst op een voornemen om dit meer of beter te gaan doen, maar eveneens op onzekerheid in de praktijkuitvoering.

Een tweede antwoord is bijkomende ondersteuning binnen en buiten de klas. Extra ondersteuning kan nuttig en zinvol zijn voor leerlingen van wie blijkt dat ze de schooltaal Nederlands of bepaalde vaktaal nog niet voldoende onder de knie hebben, voor leerlingen die kampen met leerproblemen en beperkingen, of voor leerlingen die een moeilijke schoolloopbaan (zittenblijven, waterval, verandering van school) achter de rug hebben. Waar mogelijk is het aan te bevelen co-teaching en teamteaching uit te proberen (zie ook 8.4.2).

5.2 Verschillende mogelijkheden van professionalisering benutten om vakinhoudelijke en vakdidactische competenties te versterken.

Een tweede aanbeveling voor leraren PAV is streven naar professionele ontwikkeling in de domeinen van PAV waar men vakinhoudelijk en/of vakdidactisch minder bekwaam in is. Dit kan door het delen van deskundigheid aanwezig binnen het schoolteam (de vakgroep) of ruimer de scholengemeenschap. Andere mogelijke kanalen voor deskundigheidsbevordering zijn externe bijscholing en deelname aan een expertisenetwerk PAV (zie 8.3.3). Daarnaast is professionalisering met betrekking tot differentiatie, evaluatie, motivering van leerlingen en projectmatig werken eveneens aan te bevelen (zie 8.5.1 en 8.5.2). Het leren werken met een open leerplan is hierbij een belangrijk aandachtspunt om de algemeen geformuleerde eindtermen te vertalen naar de concrete klaspraktijk. De oplossing ligt niet in de concretere formulering van eindtermen en leerplandoelen, maar in het flexibel leren omgaan met open doelen. Het is tevens belangrijk intensievere aandacht te hebben voor cognitieve factoren die motivatie bij leerlingen kunnen bevorderen.

5.3 Meer inhoudelijk samenwerken met leraren van praktijkvakken.

Een derde aanbeveling ten aanzien van leraren PAV is het betrachten van meer inhoudelijke samenwerking en overleg met leraren van praktijkvakken om linken te leggen tussen PAV en de praktijkvakken op de gebieden van themakeuze, ervaringen van leerlingen in praktijklessen, ervaringen op hun stageplaats, verwachtingen van het bedrijfsleven/werkveld. Dit is een essentieel instrument voor de vormgeving van levensechte, beroepsgerichte contexten en inhoud.

REFERENTIES

- Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. (2015). Project Algemene Vakken: werkseminarie na de peiling. Geraadpleegd op 03 april 2015 via <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/werkseminarie-na-de-peiling-pav>
- Agirdag, O., & Van Houtte M. (2011). A tale of two cities bridging families and schools. *Educational Leadership*, 68(8), 42-46.
- Agirdag, O. (2016) Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In B. Eidhof, M. Van Houtte, & M. Vermeulen (red.), *Sociologen over onderwijs: Inzichten, praktijken en kritieken* (pp. 281-308). Antwerpen: Garant.
- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38(319-361).
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Boendermaker, P. M., Schippers, M. E., & Schuling, J. (2001). Men neme tien deelnemers en één moderator ... Het recept voor het uitvoeren van focusgroeponderzoek. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 20(4), 147-152.
- Breemeersch, V. (2014). *De Peiling PAV in internationaal perspectief: Veerle Breemeersch AKOV-Curriculum* [Powerpoint]. Geraadpleegd op 14 oktober 2015 via
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., & Van den Branden, K. (2016). *Binnenklasdifferentiatie, een beroepshouding geen recept*. Leuven: Acco.
- Commissariaat van de Vlaamse Regering bij de hogescholen. (2007). *Aansluiting secundair onderwijs – hogescholen. Aandeel en studieresultaten van TSO-BSO-studenten in het academiejaar 2005-2006*. Gent: Commissariaat van de Vlaamse Regering bij de hogescholen.
- Clotfelter, C. , Ladd, H., & Vigdor, J. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *The Journal of Human Resources*, 41 , 778-820.
- Cnudde, K., Pensaert, M., & Wouters, R. (red.). (2013). *Wiskundig probleemoplossend denken voor het beroepsonderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Creemers, P., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge.
- de Boer, F. (2006). *Mixed methods: Een nieuwe methodologische benadering?* *KWALON Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek*, 11(2), 5-10.
- de Bruijn, E., Overmaat, M., Glaudé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld J., et al. (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: Vormgeving en effecten, *Pedagogische Studiën*, 82 (1), 77–96.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N., & Van Merriënboer, J. J. G. (Red). (2003). *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments*. Oxford: Elsevier Science.
- De Meyer, I. (2014). *De peilingsresultaten PAV in internationaal perspectief*, Colloquium PAV: Brussel, 11 juni 2014.
- Denzin, N. (2006). *Sociological methods: A sourcebook* (5th ed.). Aldine Transaction.

- Departement Onderwijs. (2014). *Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 03 april 2015 via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9418#3.9>
- Dessoy, A. (2007). *Sociaaleconomische typologie van de gemeenten*. Brussel: Belfius. Geraadpleegd op 24 oktober 2016 via https://www.belfius.be/publicsocial/NL/Media/Typologie_NEW_nl_tcm_31-36262.pdf
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (third edition). London: Sage.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1997). Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity. *Journal of Human Resources*, 32, 505-520.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hanushek, E. (2010). The difference is teacher quality. In K. Weber (Eds.), *Waiting for "Superman": How we can save America's failing public schools*. (pp. 81-100). New York: Public Affairs.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper gepresenteerd op de Australian Council for Educational Research Annual conference on Building teacher quality, University of Auckland, Australia, oktober 2003.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Huyge, E., J. Siongers, G. Vangoidsenhoven, M. Elchardus, D. Kavadias, I. Glorieux (2009). *Het beroep leraar doorgelicht: Een cross-sectionele en longitudinale studie naar het profiel en de loopbaan van leraren in vergelijking met andere beroepsgroepen. Samenvatting van de onderzoeksresultaten*. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel, Brussel TOR 2009/13.
- Janssens, I., De Smet, E., De Mesmaeker, E., Van Looy, L. (2012). PAV: Project Algemene Vakken of Praktisch, Alternatief en Veelzijdig? In I. Janssens, L. Van Looy, I. Placklé, E. De Smet, & E. De Mesmaeker (2012). *Expeditie PAV: Project Algemene Vakken in theorie en praktijk*. Brussel: ASP.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kannapel, P. J., & Clements, S. K. (with Taylor, D., & Hibshman, T. (2005). *Inside the black box of highperforming high-poverty schools*. Lexington, KY: Prichard Committee for Academic Excellence.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is het message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: Hoe werkt het?* Driebergen: HPBO.

- Kyriakides, L., Creemers, B., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teacher and Teacher Education*, 25, 12-23.
- Leysen, J. Vandenbroeck, M., Simons, M., & Kelchtermans, G. (2016). *De actuele werking en doeltreffendheid van de eindtermen als beleidsinstrument in Vlaanderen: Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Overheid – Departement Onderwijs en Vorming*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding. Geraadpleegd via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6213>
- Marjoribanks, K. (2002). *Family and school capital: Towards a context theory of students' school outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2010). *Wat werkt in de klas: Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Nicaise, I., & De Smedt, E. (red.) (2008). *Gelijke kansen op school: Het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
- Onderwijsraad. (2011). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs (advies)*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijs Vlaanderen. (1989). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de salarisschalen, het prestatiestelsel en de bezoldigingsregeling in het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 2 april 2015 via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12487>
- Onderwijs Vlaanderen. (2015). *Secundair onderwijs – derde graad. Vakgebonden-, vakoverschrijdende eindtermen, uitgangspunten en specifieke eindtermen*. Geraadpleegd op 2 april 2015 via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/index.htm>
- Opdenakker, M.-C. (2004). *Leerlingen in wonderland? Een onderzoek naar het effect van leerling-, lesgroep-, leerkracht- en schoolkenmerken op prestaties voor wiskunde in het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Opdenakker, M.-C. (2014). Leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief: Het belang van betrokken en ondersteunende docenten. *Pedagogische Studiën*, 91, 332-351.
- Opdenakker, M.-C., & Hermans, D. (2006). Alloctonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue, & K. Pelleriaux (red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33-66). Gent: Academia Press.
- Opdenakker, M. -C., & Van Damme, J. (2004a). Gelijke kansen in secundaire scholen? Een onderzoek naar het verband tussen lesgroepsamenstelling, klaspraktijk, leerkrachtkenmerken, inzet, en leerprestaties. *Impuls*, 34(4), 198-209.
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2004b). Gelijke kansen in secundaire scholen? Onderwijskundige en beleidsmatige implicaties van een onderzoek naar het verband tussen lesgroepsamenstelling, klaspraktijk, leerkrachtkenmerken, inzet en wiskundeprestaties. *Impuls*, 35(1), 60-70.
- Op 't Eynde, P. (2004). Maatwerk op school: Uitdagingen en grenzen. *Impuls*, 35(1), 85-94.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Otoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation: A factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38, 81-89.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1987). *Quality of schooling: A clarifying report*, Restricted Secretariat Paper ED(87)13] (p. 123). Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OVSG (2004). *Leerplan PAV 3de graad bso*.
- Patrick B. C. , Hisley J., & Kempler T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68, 217-236.
- Placklé, I. & Engels, N. (2012). Werken met leerlijnen zelfsturing, problemen oplossen en coöperatief leren...de integratiegedachte bevorderen! Mogelijk voor vele vakken, maar hier vertrekkend vanuit PAV... *Impuls*, 43(1), 45-56.
- Placklé, I., & Engels, N. (2014). *Reflecties over de peilingen PAV in het 2^e leerjaar van de 3^e graad*. Geraadpleegd op 02-04-2015 via <http://www.dpbbrugge.be/maandberichten/201410a/PAV-Mededeling%20oktober%202014.pdf>
- Placklé, I., & Goemans, A. (2012). Op weg naar krachtige leeromgevingen in het Beroeps Secundair Onderwijs. In I. Janssens, L. Van Looy, I. Placklé, E. De Smet, & E. De Mesmaeker (2012). *Expeditie PAV: Project Algemene Vakken in theorie en praktijk*. Brussel: ASP.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., & Schaffer, G. (2002). Creating world class schools: What have we learned? In D. Reynolds, B. Creemers, S. Stringfield, C. Teddlie, & G. Schaffer (Eds.), *World class schools: International perspectives on school effectiveness* (pp. 276-293). London: Routledge Falmer.
- Richer, S. (1976). Reference group theory and ability grouping: A convergence of sociological theory and educational research. *Sociology of Education*, 49, 65-71.
- Rivkin, S. G, Hanushek, E. A., & Kain, K. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 72, 417-458.
- Rosenthal, R., & Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rouw, R., Fuster, M., Burns, T., & Brandt, M. (2016). *United in diversity: A complexity perspective on the role of attainment targets in quality assurance in Flanders*, OECD Education Working Papers, No. 139. Paris: OECD Publishing. Geraadpleegd op 9 september 2016 via <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jlr8ftvqs1-en.pdf?expires=1487606802&id=id&accname=guest&checksum=966C35A50439A0B25DD6990066EA6DA3>
- Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *The Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 93-107.
- Small, M. L. (2011). How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual Review of Sociology*, 37, 57-86.
- Smet, R. (2008). Project Algemene Vakken: Een wijze van kijken. *Vonk*, 37(3), 15-24.
- Spruyt, B. (2014). Onderwaardering van technisch en beroepsonderwijs: Oorsprong en gevolgen. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte, & D. Kavadias (red.), *Het onderwijsdebat: Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is* (pp. 71-88). Antwerpen: EPO.

- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: A matter of stigma consciousness? *Oxford Review of Education*, 41, 747-765.
- Stevens, P. A. J., & Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: Exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, 36, 267-284.
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., & Engels, N. (2015). *Ieders leer-kracht. Binnenklasdifferentiatie in de praktijk*. Leuven: Acco.
- Sun, H., Creemers, B. P. M., & Jong, R. de. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 93-122.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren. (2006). *De zeven SBL-competenties met indicatoren*. Geraadpleegd op 3 april 2015 via <http://abcd.windesheim.nl/AL/SBL-competenties.pdf>
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londen: Falmer Press.
- Thys, A., & Van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. A., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98, 788-806.
- Tschannen-Moran, H., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Valcke, M. (2005). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van Damme, J., & Verhaeghe, J. P. (2004). *Methodescholen in Vlaanderen: Leerwinst bij de oudste kleuters*. Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leuven: Steunpunt LOA. Geraadpleegd via http://informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/rapporten/LOA-rapport_27.pdf
- van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88, 416-432.
- Van De Laarschot, M., & Heusdens, W. (2012). Vakmanschap van de vmbo-docent in beeld. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 12-18.
- Vandenbergh, N., de Bilde, J., & Van Damme, J. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: Basisrapportage leerkrachtvragenlijst zesde leerjaar (schooljaar 2008-2009)* (SSL-rapport SSL/OD1/2011.42). Leuven: Steunpunt SSL.
- Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2012). Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. In D. Dierckx, S. Oosterlinck, J. Coene, & A. Van Haarlem. *Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2012* (pp. 107-127). Leuven: Acco.
- Vanderhoeven, J. L. (2008). Differentiëren voor meer gelijkheid: Een pleidooi voor kwalitatieve differentiatie. In E. Desmedt, & I. Nicaise, *Gelijke kansen op school: Het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid* (pp. 477-500). Mechelen: Plantyn.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: Evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 273-292.

- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture and behavior on equity and excellence. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York: Routledge.
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55, 73-89.
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: Selection, adjustment or labelling? *Social Psychology of Education*, 16, 329-352.
- Van Houtte, M., & Van Praag, L. (2014). Hoger-lager: Van verschillende waardering tot verschillende schoolculturen. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte, & D. Kavadias (red.), *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is* (pp. 71-88). Antwerpen: EPO.
- Van Nijlen, D., De Meyst, M., Willem, L., Trines, P., Van Renterghem, K., Viaene, L., ... Janssen, R. (2013). *De constructie van een peilingsinstrument project algemene vakken in de derde graad beroepssecundair onderwijs. Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Van Nijlen, D., Willem, L., Crynen, M., Engels, N., & Janssens, R. (2014). *Peiling Project Algemene Vakken in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs. Eindrapport*. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.
- Van Petegem, P., Engels, N., De Maeyer, S., Simons, M., & Hotton, G. (2010). *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen: Hoe gaan scholen er mee om?* Leuven: Acco.
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2015). De paradox van het watervalsysteem: Wanneer het groeperen van studenten in homogene groepen tot meer heterogeniteit leidt in het beroepsonderwijs. *Sociologos*, 36(2), 82-101.
- Van Praag, L., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2013). Het succes van allochtone jongeren in het Vlaamse secundair onderwijs nader onderzocht. *Welwijs*, 24(4), 15-17.
- van Schaik, M. (2013). *Wat doen (goede) vmbo-docenten goed? Wat werkt volgens onderzoek*. Paper gepresenteerd op "Het vmbo van dichtbij: waardering vanuit onderzoek voor de praktijk" Symposium tijdens de Onderwijsresearchdagen, Brussel.
- Velov. (2014). *PAV absoluut! Memorandum Project Algemene Vakken voor Boeiend Secundair Onderwijs (bso)*. Geraadpleegd op 2 april 2015 via <https://velov.wordpress.com/themagroepen/project-algemene-vakken/>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2013). *Arbeidsmarktprognose 2011-2015*. Geraadpleegd op 10 september 2015 via http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2013.pdf
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie (2007). *Onderwijsspiegel: Verslag over de toestand van het onderwijs schooljaar 2006-2007*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd via <http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/2006-2007.pdf>
- Vlaamse Onderwijsraad (2015). *Samen vorm geven aan een geactualiseerd beleidskader voor eindtermen, leerplannen en kwaliteitstoezicht: Oriënterend advies*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd via http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/ar-ar-adv-1516-004_0.pdf
- VVKSO (2012). *Leerplan PAV 3de graad bso*.

Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E., & Pierson, L. (1992). *Teacher as Social Context (TASC): Teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Teacher report. Technical report, University of Rochester, Rochester, NY. Geraadpleegd op 18 september 2016 via <https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/Assessment-12-TeacherAsSocialContext.doc>

BIJLAGEN

Bijlage 1 Observatieschema klasobservaties casestudy

1. Praktische organisatie

- Per case 6 lesuren (2 lesuren per leerkracht).
- Voorafgaand aan de interviews met de leerkracht en de focusgroepen met de leerlingen. Zo kan er tijdens het interview en de focusgroepen nog teruggekoppeld worden naar het lesmoment dat geobserveerd werd.
- Elke observatie wordt (mits toestemming) opgenomen (film).
- De observator vult het observatie-instrument in op basis van de observatie en de filmopname. (zie bijgevoegd format in bijlage.)

2. Situering onderzoeksvragen en theoretisch kader

Aan de hand van een literatuurstudie (zie document literatuurstudie) werd een theoretisch kader opgesteld. Om het overzicht te bewaren wordt dit kader hieronder nogmaals megedeeld. Het kader is opgesteld, vertrekkende vanuit het dynamisch model voor onderwijs-effectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008) met de verschillende factoren op de verschillende niveaus (leerlingniveau, klasniveau, schoolniveau en contextniveau). Het kader geeft bovendien ook weer welke factoren van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

	Leerling-factoren	Klas-factoren	School-factoren	Context-factoren
OV 1	n.v.t.	– Pedagogisch didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	– Ideale curriculum – Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	– Vooropleiding en schoolloopbaan – Ervaring – Professioneel zelfverstaan. – Professionalisering	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	n.v.t.

OV 3	n.v.t.	– Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum).	n.v.t.	– Ideale curriculum – Beschreven curriculum
OV 4	– Motivatie – Schoolloopbaan – Attitude – SES & thuistaal	– Pedagogisch-didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV – Leerlingencompositie	n.v.t.
OV 5	– Motivatie – Schoolloopbaan – Attitude – SES & thuistaal	– Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.

Wat gemarkeerd werd in blauw zal onder meer onderzocht worden via de klasobservaties. Dit betekent niet dat bepaalde onderzoeksvragen hiermee volledig 'gedekt' worden. Dit zal verder aangevuld worden met behulp van de interviews met leerkrachten, focusgroepen met de leerlingen, de observaties in de klas en de bevraging van leerkrachten via de survey.

Meer concreet zullen de observaties een (gedeeltelijke) bijdrage leveren aan het beantwoorden van de eerste, vierde en vijfde onderzoeksvraag:

1. In welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?
2. Wat is het profiel van de leerkracht PAV in het bso?
3. Wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van beschreven PAV-curriculum?
4. Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?
5. Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in het bso?

3. Toelichting constructie observatie-instrument (zie bijlage)

Het observatie-instrument is gebaseerd op het model voor krachtige leeromgevingen voor PAV (Placklé & Goemans, 2012).

Een heleboel achtergronddocumenten en bestaande observatie-instrumenten werden ter inspiratie gebruikt voor het ontwikkelen van dit instrument:

- Het observatie-instrument van E. de Bruijn voor krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs:
Bruijn, E. de, Overmaat, M. Glaudé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J., & Venne, L van de. (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82(1), 77-96.
- Het model voor krachtige leeromgevingen binnen PAV van Placklé & Goemans:
Placklé, I., & Goemans, A. (2012). Op weg naar krachtige leeromgevingen in het Beroeps Secundair Onderwijs: in: Janssens, I., Van Looy, L., Placklé, I., De Smet, E., De Mesmaeker, E. (2012) "Expeditie PAV: Project Algemene Vakken in theorie en praktijk". Brussel: ASP.
- Het observatie-instrument van Van de Grift en Van der Wal:
Van de Grift, W., & van der Wal, M. (2010). Measuring the development of professional competence among teachers. Verkregen via http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0127_A.pdf
- Observatieschema krachtige leeromgeving van het Centrum voor Taal en Onderwijs. Verkregen via http://taalbeleid.org/www_cteno/assets/downloads/ko_instrumenten_klaspraktijk_kijkwijzer_krachtige_leeromgeving_lang.pdf
- Observatie-instrument leraren KPC-groep 2013:
Verbeeck, K., Van den Hurk, A., & van Loon A. (2013). *Verhogen van leerling-motivatie door leraren*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Steunpunt GOK. Observatieinstrument 2^{de}/3^{de} graad tso bso. Verkregen via http://www.steunpuntgok.be/downloads/observatie_instrument_tso_bso.pdf
- Observatie-instrument video-opnames BVV productevaluatie:
Blaton, L., Joos, A., Devlieger, M., & Goossens, G.(2004). Productevaluatie Voorrangbeleid Brussel. Verslag eerste fase (februari-december 2003). Onuitgegeven onderzoeksrapport. Steunpunt ICO (UGent) en Steunpunt NT2 (KULeuven), Gent/Leuven.
- Lesobservatiewijzer steunpunt GOK: onderzoek 'het verschil maken':
Padmos, T., & Van den Berge, W. (2009). *Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen*. Steunpunt GOK. Verkregen via http://www.steunpuntgok.be/downloads/onderzoek_het_verschil_maken_rapport.pdf
- Project Gelaagdheid in Differentiatie (2014). Codeboek gelaagdheid in Differentiatie. Gent: auteur.

Het observatie-instrument is opgedeeld in twee delen: een algemene infofiche en een kijkwijzer. De **infofiche** moet vooral gezien worden als een document dat een kort overzicht biedt van de geziene les. Hierin worden ook een aantal praktische zaken in opgenomen zoals bijvoorbeeld de code van de school en de code van de geobserveerde leerkracht zodat het overzicht bewaard wordt over de dataverzameling. Concreet worden volgende elementen opgenomen in de infofiche:

- **Schoolcode**

Een code die verwijst naar een specifieke case.

- **Code leerkracht**

Een code die verwijst naar een specifieke leerkracht binnen een specifieke case. Op deze manier kan de data anoniem verwerkt worden.

- **Datum en lesuur**

Datum en lesuur worden genoteerd zodat duidelijk is hoe lang de les duurt, op welke dag in de week, of de les 's morgens of eerder tijdens het laatste lesuur doorgaat. Dit kunnen eventueel factoren zijn die een rol spelen bij de keuzes die de leerkracht ook gemaakt heeft bij de aanpak van de les. Dit zou bijvoorbeeld aan het licht kunnen komen tijdens het interview achteraf met de leerkracht.

- **Beginsituatie**

Hierbij wordt de beginsituatie van de klas geschetst. Met onder andere aandacht voor:

- o Het aantal leerlingen in de klas.
- o Welke (verschillende) studierichtingen vertegenwoordigd zijn binnen deze klas.
- o Specifieke kenmerken van de reeds gevolgde schoolloopbanen van de leerlingen (bijvoorbeeld het aantal zittenblijvers).
- o De vaardigheden waarover ze beschikken? De inhoud die ze reeds gezien hebben?

- **Lesonderwerp**

Het onderwerp van de les met een situering van de les in een bredere lessenreeks.

- **Lesmateriaal**

Een opsomming van het gebruikte didactisch materiaal (cursusmateriaal, maar ook alle andere media). Het cursusmateriaal zelf (zoals werkblaadjes, projectbundels,...) wordt eveneens opgevraagd voor een documentanalyse.

- **Eindtermen en lesdoelen volgens observator en leerkracht.**

In eerste instantie gaat de observator na aan welke eindtermen en lesdoelen er tijdens deze les gewerkt werd. Dit gaat niet alleen over de vakspecifieke eindtermen voor PAV maar ook over de VOETen. Hierbij wordt ook nagegaan in welke mate de verschillende domeinen al dan niet geïntegreerd aan bod komen. Achteraf kan dit vergeleken worden met de eindtermen en lesdoelen die de leerkracht vooropgesteld had bij deze les (zie interview leerkracht).

- **Lesverloop**

Een omschrijving van hoe de les er uit ziet, met aandacht voor de verschillende lesfasen zoals inleiding, midden en slot. Hier worden ook de gehanteerde werkvormen bij vermeld: wat doen de leerlingen, welke opdrachten krijgen ze,...? Het is de bedoeling om een beeld te krijgen van het evenwicht tussen leerkrachtgestuurde en leerlinggestuurde activiteiten.

Speciale aandacht gaat ook naar de tijdsbesteding van de leerkracht om zicht te krijgen op hoeveel tijd gespendeerd wordt aan niet-didactische doeleinden (hierbij wordt concreet weergegeven hoeveel tijd een leerkracht besteedt aan zaken die niet meteen relevant zijn voor de eigenlijke les. Bijvoorbeeld: het regelen aan praktische zaken naar aanleiding van een schooluitstap, klasgesprekken over persoonlijke zaken van leerlingen, ...).

– ***Bijkomende info***

Hierbij gaat het over informatie die niet meteen opgenomen werd op film omdat de informatie verkregen werd net voor of na de filmopname. We denken hierbij aan interessante zaken die de leerkracht vertelt tijdens informele gesprekken, de interactie die we zien tussen de leerkracht en de leerlingen op momenten die niet tot de eigenlijke les behoren,... We besteden hierbij ook aandacht aan wat de leerlingen doen tijdens de les, of ze betrokken zijn bij hun taken.

Naast de infofiche die eerder algemene en praktische gegevens verzamelt en het lesverloop beknopt weergeeft, is er nog een **kijkwijzer** die meer inzoomt op het handelen van de leerkracht tijdens de geobserveerde les. Concreet wordt de kijkwijzer onderverdeeld in 4 rubrieken:

- Uitdagende leeromgeving
- Zorg op maat
- Kritische houding
- Positief en veilig leerklimaat

Elke rubriek wordt nog eens onderverdeeld in een aantal specifiekere items. De keuze voor de indeling van een item bij een bepaalde rubriek dient om het observatie-instrument praktisch werkbaar te maken, maar er kon in een aantal gevallen evengoed voor een andere indeling geopteerd zijn. Het belangrijkste is dat alle relevante items op een of andere manier aanwezig zijn in het schema en een totaalbeeld vormen van het leerkrachthandelen in termen van goed onderwijs. In wat volgt worden de items uit de verschillende rubrieken toegelicht.

Uitdagende leeromgeving

Werkvormen:

Hierbij wordt beschreven in welke mate:

- De leraar zorgt voor interactieve instructie- en werkvormen. Worden hierbij werkvormen gebruikt die de leerlingen activeren?

- De leraar overleg stimuleert over de verschillende rollen/verantwoordelijkheden binnen een groepsopdracht.
- De leraar overleg stimuleert over de manier van werken binnen een groepswerk.
- De leraar de leerlingen aanzet tot interactie tijdens een groepswerk.
- Cursorische onderdelen geïntegreerd worden in een ruimer project zodat er afzonderlijk aandacht besteed wordt aan specifieke vakkennis en vakvaardigheden.

Instructies:

Hierbij wordt beschreven in welke mate:

- De leraar duidelijke uitleg geeft met betrekking tot het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten.
- De leraar tijdens de instructie nagaat of de leerlingen de leerstof begrepen hebben.
- De leraar duidelijke uitleg geeft rond de leerinhouden.

Opdrachten:

Hierbij wordt beschreven in welke mate:

- De inhouden aansluiten bij de studierichting van de leerlingen/praktijkvakken.
- Er wordt gewerkt met levensechte opdrachten/contexten al dan niet in samenwerking met het beroepsveld.
- De leerkracht open opdrachten voorziet die geen éénduidige uitkomsten hebben en waarbij er meerdere manieren zijn om tot een oplossing te komen. Er zijn eventueel meerdere uitkomsten/resultaten mogelijk.
-

Aansluiting interesse & leefwereld leerlingen:

Hierbij wordt beschreven in welke mate:

- De leerkracht de leerlingen inspraak geeft in wat ze mogen/moeten doen. Dit kan gaan over de groepssamenstelling en de klasorganisatie, maar ook over de planning van een project.
- De inhouden die aangereikt worden inspelen op de interesses en de leefwereld van de leerlingen.

Klasinrichting:

Hierbij wordt beschreven in welke mate:

- De klas 'aangekleed' is met leermiddelen, didactisch materiaal, producten van de leerlingen zelf, ... ?

Hierbij kan een schets gemaakt worden van de opstelling van de klas: klassieke opstelling? In groepjes, U-vorm...

Leermiddelen:

- Wordt er gebruik gemaakt van zelfontwikkeld cursusmateriaal zoals projectbundels, werkblaadjes,...
- Welk bestaand materiaal wordt er gebruikt? Worden één van deze handleidingen ingezet bij de lessen: Boemerang, Trotter, Trotter 2.0, PAV (Van IN), Uitkijk, MIX, PAV-Atelier, PAV (De Boeck), Beeldmateriaal, ...
- Wordt er gebruik gemaakt van ICT (computer, internet, I-Pad, gsm, ...)?
- Welke andere materialen worden gebruikt? (Atlas, rekenmachine, woordenboeken,...)
- Hoe actueel & authentiek zijn de gebruikte leermiddelen?

Zorg op maat:

Coaching:

- De leraar gaat tijdens de verwerking na of de leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren.
- De leerlingen worden stap voor stap begeleid bij hun opdrachten.
- De leerkracht biedt kansen om zelf oplossingen te vinden (open vragen, hints, hardop reflecteren,...).
- De leraar geeft feedback aan de leerlingen.

Assesment:

- De leraar gebruikt evaluatievormen die de betrokkenheid van leerlingen verhogen (zelfevaluatie, co-evaluatie, peerevaluatie, portfolio, logboek, feedback van externen,...)
- Het assesment is aangepast aan de behoeften van alle leerlingen.
- De leraar evalueert op kennis, vaardigheden en attitudes.
- De leraar evalueert op proces en product.
- De leraar gebruikt systematische observatie als evaluatie-instrument.

Differentiatie:

- Bij groepswork worden de groepen bewust heterogeen samengesteld (snelheid van werken, mate van zelfstandigheid, ...).
- De leraar betreft alle leerlingen bij de les.
- De leraar stemt de verwerking af op verschillen tussen leerlingen. Zo krijgen leerlingen bijvoorbeeld extra tijd indien nodig, krijgen leerlingen extra opdrachten of er wordt voorzien in alternatieve leermaterialen,....

Kritische houding.

Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de mate waarin de leerkracht de leerlingen stimuleert om kritisch te leren kijken naar zichzelf enerzijds en anderzijds het bijbrengen van een kritische houding ten aanzien van materialen, bronnen, informatie,...

- Kritische houding ten aanzien van zichzelf:
 - o De leerlingen worden gestimuleerd om terug te blikken op het proces en het product van een leerproces (ze worden aangemoedigd om zelf werkpunten te selecteren).
 - o De leerlingen worden gestimuleerd om hun werk planmatig aan te pakken.
 - o De leraar vraagt leerlingen na te denken over oplossingsstrategieën.
 - o De leraar moedigt het kritisch denken ten aanzien van zichzelf aan.
- Kritische houding ten aanzien van materialen en bronnen:
 - o De leerkracht zet de leerlingen aan om kritisch om te gaan met gevonden informatie.

Positief en veilig leerklimaat:

- De leerkracht motiveert alle leerlingen.
- De leerkracht toont empathie.
- De leerkracht leert leerlingen op een positieve manier omgaan met elkaar (luisteren naar elkaar, aandacht en materiaal delen, elkaar ruimte bieden voor eigen inbreng, onderhandelen,...).
- De leraar toont in gedrag en taalgebruik respect voor alle leerlingen.
- De leraar zorgt voor een ontspannen sfeer.
- De leraar zorgt voor wederzijds respect.
- De leraar benadert diversiteit op een positieve manier.
- De leraar zorgt voor een doelmatig klassenmanagement, een ordelijk lesverloop.
- De sfeer tussen de leerlingen onderling.
- De interactie tussen de leerlingen en de leerkracht.

Bijlage : Observatieschema klasobservaties

Infofiche

Schoolcode	
Code leerkracht	
Datum en lesuur	
Beginsituatie	
Studierichtingen	
Lesonderwerp	
Lesmateriaal	
Eindtermen en lesdoelen:	

Lesverloop	
Bijkomende info	

Uitdagende leeromgeving	
Werkvormen	
Instructies	
Opdrachten	
Aansluiting interesse &	

leefwereld IIn	
Klasinrichting	
Leermiddelen	

Zorg op maat	
Coaching	
Assesment	
Differentiatie	

Kritische houding	
T.a.v. zichzelf: zelfsturing en reflectie	
T. a. v. materialen en bronnen	
Positief en veilig leerklimaat	

--	--

Bijlage 2 Interviewleidraad leerkrachten PAV casestudy

1. Situering van het interview: onderzoeksvragen en theoretisch kader

Alvorens de interviewleidraad voor de leerkrachten toegelicht wordt, worden de onderzoeksvragen van het onderzoek op een rijtje geplaatst.

1. In welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?
2. Wat is het profiel van de leerkracht PAV in het bso?
3. Wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van beschreven PAV-curriculum?
4. Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?
5. Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in bso?

Aan de hand van een literatuurstudie (zie document literatuurstudie) werd een theoretisch kader opgesteld. Om het overzicht te bewaren wordt dit kader hieronder nogmaals meegedeeld. Het kader is opgesteld, vertrekkende vanuit het dynamisch model voor onderwijseffectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008) met de verschillende factoren op de verschillende niveaus (leerlingniveau, klasniveau, schoolniveau en contextniveau). Het kader geeft bovendien ook weer welke factoren van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

	Leerling-factoren	Klas-factoren	School-factoren	Context-factoren
OV 1	n.v.t.	- Pedagogisch didactische vaardigheden	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV	- Ideale curriculum - Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	- Vooropleiding en schoolloopbaan - Ervaring - Professioneel zelfverstaan - Professionalisering	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	- Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum).	n.v.t.	- Ideale curriculum - Beschreven curriculum
OV 4	- Motivatie - Schoolloopbaan - Attitude - SES & thuistaal	- Pedagogisch didactische vaardigheden	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV - Leerlingencompositie	n.v.t.
OV 5	- Motivatie - Schoolloopbaan	- Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.

	-	Attitude SES & thuis taal			
--	---	---------------------------------	--	--	--

Wat gemarkeerd werd in groen zal in onderstaand interview bevestigd worden. Dit betekent niet dat bepaalde onderzoeksvragen hiermee volledig 'gedekt' worden. Dit zal verder aangevuld worden met behulp van de interviews met directie, focusgroepen met de leerlingen, de observaties in de klas en de bevestiging van leerkrachten via de survey.

Om duidelijkheid te verschaffen over de koppeling tussen de onderzoeksvragen en de vragen uit het semi-gestructureerd interview zal er bij het interview telkens tussen haakjes verwezen worden naar de onderzoeksvraag waarvoor de vraag relevant is en naar de factor waarop dit betrekking heeft.

Bijvoorbeeld:

Vraag: Welke vooropleiding heb je gevolgd? (**OV2, vooropleiding & schoolloopbaan**).

(Voor de analyse van de interviews zal er een codeboek opgesteld worden dat eveneens opgebouwd wordt rond de verschillende factoren van dit theoretisch kader.)

2. Inleiding (achtergrondinformatie bij start interview)

- Dit onderzoek is een vervolgonderzoek op de Peilingsproeven PAV die in 2013 zijn doorgegaan. We gaan op zoek naar mogelijke oorzaken voor de leerlingresultaten van deze peilingen, die niet zo goed waren. Het onderzoek heeft tot doel kritische succesfactoren en drempels in het vak PAV bloot te leggen. Dit om te achterhalen wat werkt, wat aandachtspunten zijn, ... bij het vak PAV. Het onderzoek zal uitmonden in een aantal suggesties naar de overheid toe, die ertoe kunnen bijdragen dat meer leerlingen de eindtermen behalen.
- In een **eerste fase** gaan we langs in tien scholen en befragen daar zowel leerlingen, leerkrachten als directies.
- Het interview neemt ongeveer **anderhalf uur** in beslag. In het interview (semi-gestructureerd) gaan we in op aspecten die betrekking hebben op jou als leerkracht PAV, op de klaspraktijk, op de mogelijke ondersteuning in de school, op de leerlingen, etc.
- Het interview wordt opgenomen (mits toestemming) en uitgeschreven. Deze uitgeschreven interviews worden geanalyseerd.
- De transcriptie van deze interviews wordt ook **teruggekoppeld** aan jullie. Dit om elementen uit te klaren, te nuanceren en dus de puntjes op de i te zetten.
- Uw input is voor ons waardevol om een enquête op te stellen in de volgende fase, namelijk een online bevestiging van de leerkrachten PAV.
- In de rapportering en communicatie van het onderzoek zorgen we er uiteraard voor dat de interviewresultaten anoniem verwerkt worden.

3. Interviewleidraad (semi-gestructureerd).

1. Resultaten peiling overlopen: “Uit de peilingen die in 2013 afgenomen werden voor het vak PAV bij het 6^{de} jaar blijkt dat de resultaten bedroevend zijn: minder dan de helft van de leerlingen behaalt de eindtermen voor de lees –(38%), luister- (39%) en rekenvaardigheid (39%). Voor het verwerven en verwerken van de resultaten werd een betere score (62%) behaald, maar de resultaten blijven gemiddeld zwak.”

o Hun mening over oorzaak? **(OV1, 2, 3, 4, 5)**

2. Indien de school deelgenomen heeft aan de peilingen voor PAV in 2013 **(OV1, 2, 3, 4, 5)**:

o Hoe hebben jullie (leerkracht, leerlingen) de peilingen ervaren? Lag dit in de lijn van de verwachtingen die jullie hadden?

o Wat werd er op school gedaan naar aanleiding van de resultaten van de peilingen (schoolfeedbackrapport)?

Vooropleiding- schoolloopbaan

1. Welke vooropleiding heb je gevolgd? **(OV2, Vooropleiding & schoolloopbaan)**

o Secundair onderwijs

▪ Zelf PAV gehad als leerling secundair onderwijs?

o Hoger onderwijs

o Welk type van lerarenopleiding volgde u + waar volgde u dit? (CVO, SLO Universiteit, bachelor onderwijs + welke onderwijsvakken)

o Indien bachelor onderwijs met onderwijsvak PAV gevolgd:

▪ Hoe werd dit vak aangeboden binnen de lerarenopleiding? Als onderwijsvak of als module?

▪ Behoorde dit vak tot uw eerste keuze of bent u van keuzevak veranderd tijdens de opleiding?

2. Hoe kwam je terecht in de job van leerkracht PAV? **(OV2, Vooropleiding & schoolloopbaan + OV1&4, organisatie PAV)**

o Hoe heb je PAV leren kennen? / visie op vak PAV?

o Toekomstperspectief? Willen ze dit vak blijven geven?

3. Werd je in de vooropleiding voldoende voorbereid om als leerkracht PAV aan de slag te gaan? **(OV2, vooropleiding & schoolloopbaan)**

o Sterke punten opleiding?

o Wat gemist in opleiding?

▪ Praktijkervaring vangt dit op?

o PAV niet gekregen?

▪ Hoe eraan begonnen/ingewerkt?

▪ Wat nodig?

4. Volg je nu geregeld professionaliseringstrajecten om je kennis rond lesgeven algemeen en PAV in het bijzonder bij te schaven **(OV2, professionalisering)**?

o Is hier een speciaal beleid rond op school?

o Wordt er samengewerkt met pedagogische begeleidingsdiensten? Hoe ziet deze samenwerking eruit?

5. Aantal jaar ervaring **(OV2, ervaring)** :

- o Leerkracht
 - Als leerkracht in het bso? Ervaring met de doelgroep?
 - Als leerkracht in het algemeen?
 - o Leerkracht PAV
 - Wat is jouw motivatie om leerkracht te zijn? Wat is jouw motivatie om PAV-leerkracht te zijn.
 - Hoe zie je de toekomst als leerkracht PAV? Zie je jezelf dit nog lang doen of zou je liever (een) ander(e) vak(ken) geven?(**OV2, professioneel zelfverstaan**)
 - o Hoe bekwaam voel je jezelf als leerkracht PAV? (**OV2, professioneel zelfverstaan, ervaring**).
 - Op vlak van didactiek?
 - Op pedagogische vlak (omgaan met de doelgroep van het bso)?
6. Ook andere vakken dan PAV (**OV2, Vooropleiding & schoolloopbaan, professioneel zelfverstaan**) ?
- o Uur-verdeling

Lesobservatie

1. In hoeverre was de les die wij hebben geobserveerd een representatieve les?
2. Aan welke eindtermen werd gewerkt bij deze les(sen)?
3. Welke lesdoelen werden vooropgesteld bij deze les(sen)?

Pedagogisch-didactisch handelen

1. Mening over leerplannen/eindtermen?
 - o Bekend? (**OV3, beschreven curriculum, ideaal curriculum**)
 - o In klas gebruikt? (**OV1&3, beschreven curriculum , ideaal curriculum, overtuigingen mbt. curriculum**)
 - o Haalbaarheid? (**OV1&3, beschreven curriculum, ideaal curriculum, overtuigingen mbt. curriculum**)
2. In de uitgangspunten (bij de eindtermen) van de overheid verwijst men naar het creëren van levensechte praktijken voor PAV.
 - o Hoe zie jij dit concreet? (**OV3, overtuigingen mbt curriculum, beschreven curriculum, ideaal curriculum**)
 - o Creëer je dit in je lessen (concreet: hoe)? (**OV1,4, pedagogisch didactische vaardigheden**)
 - o Waarom wel/niet? (**OV1,3,4&5- pedagogisch didactische vaardigheden, overtuigingen curriculum, verwachtingen leerkracht**)

3. Hoe ziet het vak PAV er algemeen uit? **(OV1,4,5- pedagogisch didactische vaardigheden, verwachtingen)**
 - ☐ Projecten
 - ☐ Thema's
 - Welke thema's worden behandeld?
 - Hoe komt een thema tot stand? Waar haal je inspiratie?
 - ☐ Cursorisch?
 - ☐ Inbreng leerlingen?
 - ☐ ...
 - ☐ Terugkoppeling observatie
 - Representatieve les?
 - Welke eindtermen/leerplannen?

4. Welke werkvormen gebruik je? **(OV1,4,5- pedagogisch didactische vaardigheden, verwachtingen)**
 - ☐ Coöperatief leren
 - ☐ Projecten
 - ☐ Praktijkopdrachten/proeven
 - ☐ Doceren
 - ☐ Mate van coachen, zelfsturing, problem solving,...
 - ☐ ...

⑨ concreet maken!

5. Ook lessen in andere onderwijsvorm ⑦ welke werkvormen daar? ⑦ verschil? **(OV1,4,5- pedagogisch didactische vaardigheden, verwachtingen)**

6. Ideale scenario ⑦ welke werkvormen? **(OV1,4,5- pedagogisch didactische vaardigheden, verwachtingen)**

7. Knelpunten/moeilijkheden/problemen in lessen PAV?
 - ☐ Omkadering
 - ☐ Leerlingen **(OV5, verwachtingen leerkracht)**
 - ☐ Budget

→ Oplossingen?

8. Differentieer je in je lessen?
 - ☐ Hoe? **(OV1,4,5- pedagogisch didactische vaardigheden, verwachtingen)**
 - Welke zorgnoden zijn er specifiek bij deze groep leerlingen? **(OV4, OV5, motivatie, schoolloopbaan, attitude, SES en thuistaal, pedagogisch-didactische vaardigheden, verwachtingen)**
 - Zijn er leerlingen met leerproblemen, BuSO-attesten,....?
 - Hoe ga je hier als leerkracht mee om? Wordt er extra ondersteuning aangeboden in de les of buiten de lessen?
 - Is er een specifiek zorgbeleid op school?
 - Materiaal?
 - Niveaugroepen?

→ Concreet!

9. Op welke manier evalueer je? (**OV1,4,5, pedagogisch didactische vaardigheden, verwachtingen**)
- ☐ Permanente evaluatie?
 - ☐ Toetsen (ondersteuning mogelijk?)
 - ☐ Examens
 - ☐ Projecten (permanente evaluatie)
 - ☐ Portfolio
 - ☐ Mondelinge evaluatie
 - ☐ Praktische opdrachten
 - ☐ Observatiewijzers
10. Wie evalueert leerlingen?
- ☐ Peer-assessment
 - ☐ Self-assessment
 - ☐ Co-assessment
- Link leggen geobserveerde les + linken aan de materialen en documenten die gebruikt worden in de klas (interviewer bereid zich hierop voor m.b.v. de documentanalyse – documenten en materialen worden opgevraagd bij de lesobservatie).
11. Wat bepaalt je klaspraktijk?
- ☐ Eindtermen PAV (**OV1, beschreven curriculum; OV3, overtuigingen curriculum**)
 - ☐ Leerplannen PAV (**OV1, beschreven curriculum; OV3 overtuigingen curriculum**)
 - ☐ Leerlijnen m.b.t. PAV (**OV1&OV4, leerlijnen**)
 - ☐ Vakgroepwerking (**OV1&OV4, vakgroepwerking**)
 - ☐ Vooropleiding (**OV2, vooropleiding**)
 - ☐ Ervaring (**OV2, ervaring**)
 - ☐ Handleidingen (Welke?) (**OV1,4, pedagogisch didactische vaardigheden**)
 - ☐ Interesses leerlingen (**OV1,4, pedagogisch didactische vaardigheden**)
 - ☐ Beroepsgerichte vorming (houden ze rekening met richting IIn)?
 - ☐ Praktisch:
 - Materiaal/media?
 - Grootte van de klas?
 - Rooster PAV (grote of kleine lesblokken, goede of slechte lesmomenten,...)?
 - ☐
12. In welke mate stemt jouw manier van evalueren overeen met wat de leerplannen hierrond voorschrijven? (**OV1, OV3, OV4, beschreven curriculum, overtuigingen curriculum, pedagogisch-didactische vaardigheden**).
- ☐ (Hoe) onderzoek je/ga je na of je evaluatie is afgestemd op de leerplannen?

Werking school

1. Heb je – naar jouw gevoel - invloed op wat op school rond PAV gebeurt? (**OV1&4, vakgroepwerking, leerlijnen, organisatie PAV**)

- o invloed op PAV-lessen collega's?
 - hoe?
- 2. Hebben jullie op school een vakgroepwerking PAV?
 - o Sinds wanneer? **(OV1&4, vakgroepwerking)**
 - o Hoe ziet de werking er concreet uit? **(OV1&4, vakgroepwerking, leerlijnen, organisatie PAV)**
 - o Vaak overleg? **(OV1&4, vakgroepwerking)**
 - o Veel ondersteuning van vakgroepwerking? **(OV1&4, vakgroepwerking, leerlijnen)**
 - Op welke vlakken?
- 3. Overleg/samenwerking met leraren praktijkvakken? **(OV1&4, pedagogisch didactische vaardigheden, organisatie PAV)**
 - o Cursusmateriaal
 - o Projecten
 - o ...
- 4. Is het vak PAV belangrijk tijdens de deliberaties van de leerlingen? **(OV 1&4, organisatie PAV)**
 - o Jouw mening hierover?

Doelgroep

- 1. Hoe ervaar je werken met de doelgroep bso-leerlingen? **(OV5, verwachtingen)**
 - o Les in andere onderwijsvorm? ❶ verschillen?!
 - 2. Werd je in je opleiding voldoende voorbereid op het omgaan met de doelgroep van PAV-leerlingen/bso- doelgroep in het algemeen? **(OV5, verwachtingen; OV2, vooropleiding & schoolloopbaan)**
 - 3. Verwachtingen toekomst van deze leerlingen? **(OV5, verwachtingen)**
- Zijn er nog aspecten die niet aan bod zijn gekomen en die je graag kwijt wil?
 - Zijn er elementen die volgens jou nog extra bevraagd moeten worden?
 - Heb je nog vragen?

Bijlage 3 Interviewleidraad schoolleiders casestudy

1. Situering van het interview: onderzoeksvragen en theoretisch kader

Alvorens de interviewleidraad voor de schoolleider toegelicht wordt, worden de onderzoeksvragen van het onderzoek op een rijtje geplaatst.

1. In welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?
2. Wat is het profiel van de leerkracht PAV in het bso?
3. Wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van beschreven PAV-curriculum?
4. Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?
5. Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in bso?

Aan de hand van een literatuurstudie (zie document literatuurstudie) werd een theoretisch kader opgesteld. Om het overzicht te bewaren wordt dit kader hieronder nogmaals meegedeeld. Het kader is opgesteld, vertrekkende vanuit het dynamisch model voor onderwijseffectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008) met de verschillende factoren op de verschillende niveaus (leerlingniveau, klasniveau, schoolniveau en contextniveau). Het kader geeft bovendien ook weer welke factoren van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

	Leerling-factoren	Klas-factoren	School-factoren	Context-factoren
OV 1	n.v.t.	Pedagogisch didactische vaardigheden	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV	- Ideale curriculum - Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	- Vooropleiding en schoolloopbaan - Ervaring - Professioneel zelfverstaan. - Professionalisering	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum).	n.v.t.	- Ideale curriculum - Beschreven curriculum
OV 4	- Motivatie - Schoolloopbaan - Attitude - SES & thuistaal	Pedagogisch didactische vaardigheden	- Vakgroepwerking - Leerlijnen - Organisatie PAV - Leerlingencompositie	n.v.t.

OV 5	- Motivatie			
	- Schoolloopbaan			
	- Attitude	- Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.
	- SES & thuistaal			

Wat gemarkeerd werd in blauw zal in onderstaand interview bevestigd worden. Dit betekent niet dat bepaalde onderzoeksvragen hiermee volledig 'gedekt' worden. Dit zal verder aangevuld worden met behulp van de interviews met leerkrachten, focusgroepen met de leerlingen, de observaties in de klas en de bevestiging van leerkrachten via de survey.

Om duidelijkheid te verschaffen over de koppeling tussen de onderzoeksvragen en de vragen uit het semi-structureerd interview zal er bij het interview telkens tussen haakjes verwezen worden naar de onderzoeksvraag waarvoor de vraag relevant is en naar de factor waarop dit betrekking heeft.

Bijvoorbeeld:

Vraag: Welke vooropleiding heb je gevolgd? (OV2, vooropleiding & schoolloopbaan).

(Voor de analyse van de interviews zal er een codeboek opgesteld worden dat eveneens opgebouwd wordt rond de verschillende factoren van dit theoretisch kader.)

2. Inleiding (achtergrondinformatie bij start interview)

- Dit onderzoek is een vervolgonderzoek op de Peilingsproeven PAV die in 2013 zijn doorgegaan. We gaan op zoek naar mogelijke oorzaken voor de leerlingresultaten van deze peilingen, die niet zo goed waren. Het onderzoek heeft tot doel kritische succesfactoren en drempels in het vak PAV bloot te leggen. Dit om te achterhalen wat werkt, wat aandachtspunten zijn, ... bij het vak PAV. Het onderzoek zal uitmonden in een aantal suggesties naar de overheid ertoe kunnen bijdragen dat meer leerlingen de eindtermen behalen.
- In een **eerste fase** gaan we langs in tien scholen en bevestigen daar zowel leerlingen, leerkrachten als directies.
- Het interview neemt ongeveer **anderhalf uur** in beslag. In het interview (semi-structureerd) gaan we in op aspecten die betrekking hebben op jou als leerkracht PAV, op de klaspraktijk, op de mogelijke ondersteuning in de school, op de leerlingen, etc.
- Het interview wordt opgenomen (mits toestemming) en uitgeschreven. Deze uitgeschreven interviews worden geanalyseerd.
- De transcriptie van deze interviews wordt ook **teruggekoppeld** aan jullie. Dit om elementen uit te klaren, te nuanceren en dus de puntjes op de i te zetten.
- Uw input is voor ons waardevol om een enquête op te stellen in de volgende fase, namelijk een online bevestiging van de leerkrachten PAV.

- In de rapportering en communicatie van het onderzoek zorgen we er uiteraard voor dat de interviewresultaten anoniem verwerkt worden.

3. Interviewleidraad (semi-gestructureerd).

Resultaten peilingen

- Resultaten peiling overlopen: uit de peilingen die in 2013 afgenomen werden voor het vak PAV bij het 6^{de} jaar blijkt dat de resultaten bedroevend zijn: minder dan de helft van de leerlingen behaalt de eindtermen voor de lees –(38%), luister- (39%) en rekenvaardigheid (39%). Voor het verwerven en verwerken van de resultaten werd een betere score (62%) behaald, maar de resultaten blijven gemiddeld zwak.
 - Hun mening over oorzaak? **(OV1, 2, 3, 4, 5)**
- Indien de school deelgenomen heeft aan de peilingen voor PAV in 2013 **(OV1, 2, 3, 4, 5)**:
 - Hoe hebben jullie de peilingen ervaren? Lag dit in de lijn van de verwachtingen die jullie hadden?
 - Wat werd er op school gedaan naar aanleiding van de resultaten van de peilingen (schoolfeedbackrapport)?

Algemene gegevens (= profiel/visie van de school)

- Kan u kort vertellen welke visie op onderwijs er leeft op deze school?
- Indien het een ASO-TSO-BSO school is: ⑦ peilen naar verhouding tussen ASO-TSO-BSO-richtingen. Hiërarchie? Link tussen verschillende vormen? Waardering? **(OV5, Verwachtingen leerkrachten)**
- De leerlingendoelgroep in het bso is een heel heterogene doelgroep. Er zijn ook een aantal leerlingen die extra zorgen nodig hebben ⑦ hebben jullie hier op school een bepaald zorgbeleid rond? **(OV5, Motivatie, schoolloopbaan, attitude, SES & thuistaal + verwachtingen leerkrachten, OV4 pedagogisch-didactisch handelen).**
 - Vanuit welke visie handelt de school als het gaat over het zorgbeleid?
 - Zijn er leerlingen die in het bso les volgen en die in het bezit zijn van een BuSO-atteest? Hoeveel (percentage)?
 - Hoe wordt er omgegaan met leerlingen met leerproblemen?
 - Hoe ziet het evaluatiebeleid eruit op school? Krijgen de leerlingen in het bso te maken met een 'examenperiode'?
- Hoe worden leerlingen naar bso doorverwezen? (brochures? Voorstelling school?) **(OV5, Motivatie, schoolloopbaan, attitude, SES & thuistaal + verwachtingen leerkrachten).**
 - Oriënteringsbeleid?
 - Info-avonden?
 - Hoe en wanneer wordt beslist of leerling naar bso gaat?
- Hoe schat jij de toekomst in van de leerlingen die hier bso volgen? Hoe kijk jij naar deze doelgroep? **(OV5, Motivatie, schoolloopbaan, attitude, SES & thuistaal + verwachtingen leerkrachten).**
 - Graad van tewerkstelling (hoe makkelijk vinden de leerlingen werk).

Inrichting van het vak PAV

- Wordt het vak PAV geïntegreerd gegeven of opgesplitst in meerdere vakken (waaronder MAVO)? + Waarom deze keuze? **(OV1&4, organisatie PAV)**
 - Indien opgesplitst in meerdere vakken:
 - Welke vakken worden voorzien?
 - Hoe ziet het uurrooster er uit?
 - Op welke leerplannen/eindtermen baseren jullie zich?
- Binnen één klas: 1 of meer PAV-lkr?
- Wordt moderne vreemde talen (MVT) opgenomen binnen PAV?

Vakgroepwerking/leerlijnen PAV

- Zijn er structurele samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten in de school?
 - Vakgroepwerking **(OV1&4, vakgroepwerking)**
 - Vakoverschrijdende groepen **(OV1&4, pedagogisch didactische vaardigheden)**
 - GOK-team/ team voor leerlingen met extra zorgen
 - ...
- Naast de structurele samenwerkingsverbanden: merk je dat de leerkrachten op informele wijze met elkaar overleggen of elkaar ondersteunen? **(OV1&4, vakgroepwerking)**
- Is er een vakgroepwerking op school voor het vak PAV **(MAVO, Nederlands,...)**?
 - Is het makkelijk om continuïteit te garanderen binnen deze vakgroep? Zijn er makkelijk 'trekkers' te vinden voor de vakgroepwerking? Is er een vaste kern binnen het vakgroepteam of zijn hier veel wissels bij? **(OV 4, OV2, professioneel zelfverstaan, vakgroepwerking)**
 - Hoe vaak komt deze vakgroep samen op een schooljaar? **(OV1&4, vakgroepwerking)**
 - Wat komt er mogelijks op de agenda bij een vakgroeptoverleg? Wat zijn de realisaties van de vakgroep voor het vak PAV **(MAVO, Nederlands,...)** ? **(OV1&4, vakgroepwerking, leerlijnen, organisatie PAV)**
 - Worden lesmaterialen en dergelijke uitgewisseld onder de leerkrachten? **(OV1&4, vakgroepwerking, organisatie PAV, pedagogisch didactisch handelen)**
 - Werkt de vakgroep dit samen uit?
 - Indien er gewerkt wordt met vaste hand-/werkboeken ⑦ wie beslist welke bundels er worden aangekocht?
 - Zijn er bepaalde budgetten beschikbaar voor de vakgroep PAV? **(OV1&4, vakgroepwerking, organisatie PAV)**
 - Waar worden deze vooral voor ingezet?
 - Wie beslist hierover?
- Welke afspraken worden er gemaakt onder de PAV-collega's **(collega's MAVO, Nederlands,...)**?
 - Leerlijnen? **(OV1&4, vakgroepwerking, leerlijnen)**
 - Binnen graden
 - Over graden
 - In welke mate volgt de vakgroep of de leerkrachten PAV op of de leerplandoelen behandeld/bereikt worden?
- Hoe ziet het rooster PAV eruit/hoe wordt dit opgesteld?

- Bewuste keuze voor bv enkele blokken?
- Pragmatisch?
- In welke mate werkt de school samen met de bedrijfswereld/het werkveld? **(OV1&4, pedagogisch-didactische vaardigheden)**
- Samenwerking tussen de leerkrachten van de algemene vakken en van de praktijkvakken?
 - Hoe wordt dit gestimuleerd? **(OV1&4, pedagogisch-didactische vaardigheden)**
 - Hoe vertaalt zich op vlak van bijvoorbeeld deliberaties? **(OV1&4, organisatie PAV)**

Aanwerving en selectie van leerkrachten PAV

- Hoe selecteert u leerkrachten voor het vak PAV **(MAVO, Nederlands,...)**? **(OV2, vooropleiding, ervaring, professioneel zelfverstaan; OV1&4, organisatie PAV).**
 - Peilen naar profiel lkr?
 - Blijven de leerkrachten die PAV geven vaak lange tijd dit vak geven? Of zijn er vaak wissels van deze leerkrachten?
 - Indien dit zo is ⑦ peilen hoe dit komt? (schakelt directie ze in voor PAV om hun rooster op te vullen, zien de lkr zichzelf niet als PAV leerkrachten, ...?)
- Welke mogelijkheden tot professionalisering krijgen de leerkrachten PAV **(MAVO, Nederlands,...)**? **(OV2, professionalisering).**
- Is er een bepaald beleid rond deze professionalisering?
- Wordt er samengewerkt met een pedagogisch begeleider voor het vak PAV? Waarom?
- Zijn er nog aspecten die niet aan bod zijn gekomen en die je graag kwijt wil?
- Zijn er elementen die volgens jou nog extra bevraagd moeten worden?
- Heb je nog vragen?

Bijlage 4 Kijkwijzer analyse didactisch materiaal casestudy

1. Praktische organisatie

- Per case in principe 3x didactisch materiaal (drie verschillende leerkrachten/klassen, tenzij het gaat om parallellessen gaat).
- Analyse van het didactisch materiaal is niet afhankelijk van de volgorde van interviews en focusgroepen.
- Uitgangspunt is het materiaal dat werd gebruikt tijdens de observatie, maar de volledige bundel of thema wordt betrokken bij de analyse (op die manier wordt een vollediger beeld verkregen en blijft deze analyse niet beperkt tot een momentopname).
- De observator (onderzoeker die de observatie op zich heeft genomen) vult het instrument in. (zie bijgevoegd format in bijlage).

2. Situering onderzoeksvragen en theoretisch kader

Aan de hand van een literatuurstudie (zie document literatuurstudie) werd een theoretisch kader opgesteld. Om het overzicht te bewaren wordt dit kader hieronder nogmaals meegedeeld. Het kader is opgesteld, vertrekkende vanuit het dynamisch model voor onderwijseffectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008) met de verschillende factoren op de verschillende niveaus (leerlingniveau, klasniveau, schoolniveau en contextniveau). Het kader geeft bovendien ook weer welke factoren van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

	Leerling- factoren	Klas- factoren	School- factoren	Context- factoren
OV 1	n.v.t.	– Pedagogisch didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	– Ideale curriculum – Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	– Vooropleiding en schoolloopbaan – Ervaring – Professioneel zelfverstaan. – Professionalisering	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	– Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum).	n.v.t.	– Ideale curriculum – Beschreven curriculum
OV 4	– Motivatie – Schoolloopbaan – Attitude – SES & thuistaal	– Pedagogisch-didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV – Leerlingencompositie	n.v.t.

OV 5	- Motivatie - Schoolloop baan - Attitude - SES & thuistaal	- Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.
------	---	------------------------------	--------	--------

Wat gemarkeerd werd in blauw zal onder meer onderzocht worden via de analyse van het didactisch materiaal. Dit betekent niet dat bepaalde onderzoeksvragen hiermee volledig 'gedekt' worden. Dit zal verder aangevuld worden met behulp van de interviews met leerkrachten, focusgroepen met de leerlingen, de observaties in de klas en de bevraging van leerkrachten via de survey.

Meer concreet zullen de analyses van het didactisch materiaal een (gedeeltelijke) bijdrage leveren aan het beantwoorden van alle onderzoeksvragen:

1. In welke mate concorderen de eindtermen en leerplannen met de uitgangspunten en doelstellingen PAV en zijn de klaspraktijken PAV in overeenstemming met dit beschreven curriculum?
2. Wat is het profiel van de leerkracht PAV in het bso?
3. Wat zijn de overtuigingen van leraren over de aard en de inhoud van beschreven PAV-curriculum?
4. Wat zijn de concrete klaspraktijken PAV in het bso en welke leermiddelen gebruiken leerkrachten om het beschreven curriculum te implementeren?
5. Hoe verhoudt de leerkracht PAV zich (via verwachtingen, overtuigingen en didactisch handelen) tot de leerlingcompositie in het bso?

3. Toelichting constructie observatie-instrument (zie bijlage)

3.1 Bronnen

Het analyse-instrument (kijkwijzer) is, net als het observatie-instrument, gebaseerd op het model voor krachtige leeromgevingen voor PAV (Placklé & Goemans, 2012).

Een heleboel achtergronddocumenten en bestaande observatie-instrumenten werden ter inspiratie gebruikt voor het ontwikkelen van dit instrument:

- Het model voor krachtige leeromgevingen binnen PAV van Placklé & Goemans: Placklé, I., & Goemans, A. (2012). Op weg naar krachtige leeromgevingen in het Beroeps Secundair Onderwijs: in: Janssens, I., Van Looy, L., Placklé, I., De Smet, E., De Mesmaeker, E. (2012) "Expeditie PAV: Project Algemene Vakken in theorie en praktijk". Brussel: ASP.
- Observatieschema krachtige leeromgeving van het Centrum voor Taal en Onderwijs. Verkregen via http://taalbeleid.org/www.cteno/assets/downloads/ko_instrumenten_klaspraktijk_kijkwijzer_krachtige_leeromgeving_lang.pdf
- Steunpunt GOK. Observatieinstrument 2^{de}/3^{de} graad tso bso. Verkregen via http://www.steunpuntgok.be/downloads/observatie_instrument_tso_bso.pdf

- Lesobservatiewijzer steunpunt GOK: onderzoek 'het verschil maken':
Padmos, T., & Van den Berge, W. (2009). *Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen*. Steunpunt GOK. Verkregen via http://www.steunpuntgok.be/downloads/onderzoek_het_verschil_maken_rapport.pdf
- Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs. Verkregen via <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl> (<http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00004/00001/>)
- Vandekerckhove, J. (2009). *Competent. Een algemene didactiek in 101 lemma's*. Wommelgem: Van In.
- Van den Bossche J. (2015). *Leermiddelen onder de loep op zoek naar interculturele gehalte. Een vervolgonderzoek*. Gent: Universiteit Gent.

3.2 Structuur analyse-instrument

- Infofiche

Het analyse-instrument is opgedeeld in twee delen: een infofiche en een kijkwijzer. De **inforiche** moet vooral gezien worden als een document dat een kort overzicht biedt van het gebruikte materiaal. Hierin worden ook een aantal praktische zaken in opgenomen zoals bijvoorbeeld de code van de school en de code van de geobserveerde leerkracht zodat het overzicht bewaard wordt over de dataverzameling.

Concreet worden volgende elementen opgenomen in de infofiche:

- **Schoolcode**
Een code die verwijst naar een specifieke case.
- **Code leerkracht**
Een code die verwijst naar een specifieke leerkracht binnen een specifieke case. Op deze manier kan de data anoniem verwerkt worden.
- **Datum en lesuur**
- **Lesonderwerp & onderwerp van thema/project**
Het onderwerp van de les en thema/project.
- **Lesmateriaal**
Een opsomming van het gebruikte didactisch materiaal (cursusmateriaal, maar ook alle andere media) en
- **Situering van het lesmateriaal**
Bijkomende duiding bij het gebruikte materiaal (indien mogelijk), een zekere situering: duur van het thema, het onderwerp van het vorig en volgend thema/project.
- **Eindtermen en lesdoelen**
In eerste instantie gaat de observator na aan welke eindtermen en lesdoelen er tijdens deze les gewerkt werd. Dit gaat niet alleen over de vakspecifieke eindtermen voor PAV maar ook over de VOETen.

- Kijkwijzer

Naast de infofiche die eerder algemene en praktische gegevens verzamelt en het lesverloop beknopt weergeeft, is er nog een **kijkwijzer** die inzoomt op het didactisch materiaal. Concreet wordt de kijkwijzer onderverdeeld in verschillende rubrieken:

- De vorm van het materiaal wordt besproken onder het item: Lay-out, vormgeving
- De inhoud van het materiaal wordt nog opgesplitst in verschillende onderdelen:
Uitdagende leeromgeving

Zorg op maat

Kritische houding

Positief en veilig leerklimaat

Elke rubriek wordt nog eens onderverdeeld in een aantal specifiekere items. De keuze voor de indeling van een item bij een bepaalde rubriek dient om het analyse-instrument praktisch werkbaar te maken, maar er kon in een aantal gevallen evengoed voor een andere indeling geopteerd zijn. Het belangrijkste is dat alle relevante items op een of andere manier aanwezig zijn in het schema en een totaalbeeld vormen van het didactisch materiaal in termen van goed onderwijs. In wat volgt worden de items uit de verschillende rubrieken toegelicht.

Lay-out, vormgeving

- Inhoudstafel
- Functioneel gebruik van afbeeldingen
- Bladspiegel: leesbaar lettertype, voldoende antwoordruimte, voettekst: titel, paginanummer en naam leerkracht, consequent gebruik opmaak
- Duidelijke structuur: onderscheid tussen theorie, instructie en oefening, gebruik pictogrammen
- Schema's die leerstof visualiseren
- Eigentijdse vormgeving (afbeeldingen, lettertype, kaarten, ...)

Uitdagende leeromgeving

Werkvormen:

Hierbij wordt beschreven in welke mate:

- het materiaal aanzet tot het gebruik van interactieve instructie- en werkvormen. Worden hierbij werkvormen gebruikt die de leerlingen activeren?
- het materiaal inzet op groepsopdrachten en het werken met verschillende rollen/verantwoordelijkheden binnen een groepsopdracht stimuleert.
- het materiaal overleg stimuleert over de manier van werken binnen een groepswerk, het materiaal de leerlingen aanzet tot samenwerkend leren.
- er sprake is van coöperatief leren
- cursorische onderdelen geïntegreerd worden in een ruimer project zodat er afzonderlijk aandacht besteed wordt aan specifieke vakkennis en vakvaardigheden.

Instructies leerlingen- en/of leerkrachtenbundel:

Hierbij wordt beschreven in welke mate:

- het materiaal de lesdoelen expliciteert.
- het materiaal duidelijke uitleg geeft met betrekking tot het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten.
- het materiaal uitleg geeft hoe een taak moet worden uitgevoerd. (leren leren)
- instructies aanzetten tot een gestructureerd leerproces (bv. OVUR)

Opdrachten:

Hierbij wordt beschreven in welke mate:

- de inhoud aansluiten bij de studierichting van de leerlingen/praktijkvakken.
- er wordt gewerkt met levensechte opdrachten/contexten al dan niet in samenwerking met het beroepsveld.
- het didactisch materiaal open opdrachten voorziet die geen éénduidige uitkomsten hebben en waarbij er meerdere manieren zijn om tot een oplossing te komen. Er zijn eventueel meerdere uitkomsten/resultaten mogelijk. (Aansluiten bij diverse leerstijlen)
- de opdrachten getuigen van een geïntegreerde aanpak (TV, RV, MV)
- Functionele ICT-integratie

Aansluiting interesse & leefwereld leerlingen:

Hierbij wordt beschreven in welke mate:

- het materiaal de leerlingen inspraak geeft in wat ze mogen/moeten doen. Dit kan gaan over de groepssamenstelling en de klasorganisatie, maar ook over de planning van een project.
- de inhoud die aangereikt worden inspelen op de interesses en de leefwereld van de leerlingen.

Leermiddelen:

- Is het materiaal zelf ontwikkeld cursusmateriaal? Wie heeft het dan ontwikkeld? (de leerkracht zelf, collega's uit de vakgroep, derden)
- Worden één van deze handleidingen ingezet bij de lessen: Boemerang, Trotter, Trotter 2.0, PAV (Van IN), Uitkijk, MIX, PAV-Atelier, PAV (De Boeck), Beeldmateriaal, ...
- Wat is de datum van uitgave?
- Welke domeinen zijn geïntegreerd? Is er een sprake van een zinvolle integratie?
- Welke andere materialen worden gebruikt? (Atlas, rekenmachine, woordenboeken,...)
- Hoe authentiek zijn de gebruikte leermiddelen?

Leerlijnen

- Zelfsturing & zelfredzaamheid
- Reflectie
- Problemen oplossen
- Verwerkingsniveau

Zorg op maat:

Assessment:

- Het materiaal zet in op evaluatievormen die de betrokkenheid van leerlingen verhogen (zelfevaluatie, co-evaluatie, peerevaluatie, portfolio, logboek, feedback van externen,...)

- Het materiaal zet in op tussentijdse opvolging en ondersteuning (feedback door leerlingen en leerkracht).
- Het assessment is aangepast aan de behoeften van alle leerlingen.
- Er wordt ingezet op de evaluatie van op kennis, vaardigheden en attitudes.
- Het proces en product worden geëvalueerd.

Differentiatie:

- Het materiaal voorziet mogelijkheden tot individuele ondersteuning.
- Er wordt ingespeeld op de verschillen tussen leerlingen. Zo krijgen leerlingen extra opdrachten of er wordt voorzien in alternatieve leermaterialen, is er een verklarende woordenlijst opgenomen, ...

Kritische houding.

Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de mate waarin het materiaal de leerlingen stimuleert om kritisch te leren kijken naar zichzelf enerzijds en anderzijds het bijbrengen van een kritische houding ten aanzien van materialen, bronnen, informatie,...

- Kritische houding ten aanzien van zichzelf:
 - o De leerlingen worden gestimuleerd om terug te kijken op het proces en het product van een leerproces (ze worden aangemoedigd om zelf werkpunten te selecteren).
 - o De leerlingen worden gestimuleerd om hun werk planmatig aan te pakken.
 - o Het materiaal daagt leerlingen uit om na te denken over oplossingsstrategieën.
 - o Het materiaal moedigt het kritisch denken ten aanzien van zichzelf aan.
- Kritische houding ten aanzien van materialen en bronnen:
 - o Het materiaal zet de leerlingen aan om kritisch om te gaan met gevonden informatie.

Positief en veilig leerklimaat:

- Het materiaal leert leerlingen op een positieve manier omgaan met elkaar (luisteren naar elkaar, aandacht en materiaal delen, elkaar ruimte bieden voor eigen inbreng, onderhandelen,...).
- Het materiaal schenkt aandacht aan diversiteit en benadert diversiteit op een positieve manier.

Infofiche

Schoolcode	
Code leerkracht	
Datum en lesuur	
Lesonderwerp	
Lesmateriaal	
Situering van het lesmateriaal	
Eindtermen en lesdoelen:	
Bijkomende info	

Lay-out, vormgeving	
Uitdagende leeromgeving	
Werkvormen	
Instructies	
Opdrachten	
Aansluiting interesse & leefwereld lln	
Leermiddelen	
Zorg op maat	
Assesment	
Differentiatie	

Kritische houding	
T.a.v. zichzelf: zelfsturing en reflectie	
T. a. v. materialen en bronnen	
Positief en veilig leerklimaat	

Bijlage 5 Scenario focusgroepen leerlingen casestudy

1. Situering van de focusgroepen: onderzoeksvragen en theoretisch kader

Net zoals bij de overige onderzoeksinstrumenten de link werd gelegd naar het theoretisch kader, wordt ook hier aangeduid naar welke factoren en aspecten er gepeild zal worden tijdens de focusgroepen (zie blauwe markerings).

	Leerling-factoren	Klas-factoren	School-factoren	Context-factoren
OV 1	n.v.t.	– Pedagogisch didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	– Ideale curriculum – Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	– Vooropleiding en schoolloopbaan – Ervaring – Professioneel zelfverstaan. – Professionalisering	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	– Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum).	n.v.t.	– Ideale curriculum – Beschreven curriculum
OV 4	– Motivatie – Schoolloopbaan – Attitude – SES & thuistaal	– Pedagogisch-didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV – Leerlingencompositie	n.v.t.
OV 5	– Motivatie – Schoolloopbaan – Attitude – SES & thuistaal	– Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.

Via de focusgroep is het de bedoeling om te peilen naar de beleving en de perceptie van de leerlingen met betrekking tot het vak PAV. In eerste instantie zal gepeild worden naar de motivatie en de reeds gevolgde schoolloopbaan. De nadruk ligt ook op hun welbevinden in hun huidige studierichting. Hebben ze het gevoel dat ze op hun plaats zitten, dat ze uitgedaagd worden?

Verder wordt er ook specifieker ingegaan op het vak PAV zelf: hoe beleven ze de lessen PAV, waardoor worden ze uitgedaagd, hoe ervaren ze het verschil tussen een integratie van de vakken van de basisvorming in vergelijking met een opsplitsing (toen ze bijvoorbeeld nog in het ASO/TSO zaten)? Door hiernaar te peilen kunnen we aftoetsen in welke mate de verwachtingen van de

leerlingen overeenstemmen met de verwachtingen & pedagogisch-didactische bedoelingen van de leerkrachten.

2. Organisatie

- De focusgroep is het eindpunt van een case. Dit betekent dat er per school eerst klasobservaties gedaan worden, daarna interviews met leerkrachten en directie en pas op het einde wordt er afgerond met een focusgroep. Op deze manier kunnen we de leerlingen garanderen dat de informatie vertrouwelijk blijft en niet teruggekoppeld wordt naar hun leerkrachten.
- 8-10 leerlingen is ideaal, bij voorkeur klasoverstijgend.
- Max. 2 lesuren. Bij de pilot was dit haalbaar.
- Gesprek ook opnemen. Transcriptie als basis voor analyse
- 2 begeleiders
- Beloning/incentives voorzien.

(gebaseerd op Boendermaker, Schipper, Schuling, 2001)

3. Verloop

1 Inleiding + toelichting onderzoek (5 min.)

In 2013 werden over heel Vlaanderen toetsen afgenomen bij leerlingen in de 3^{de} graad, die toen het vak PAV hadden. De resultaten van deze toetsen waren slecht. Daarom heeft de overheid aan ons gevraagd om na te gaan waardoor dit zou kunnen komen. Wij zijn dus op zoek naar redenen waarom die toetsen niet goed waren. Daarom gaan wij langs naar verschillende scholen om te kijken hoe het eraan toe gaat in de lessen PAV. Wij willen vragen aan de leerlingen die PAV krijgen, wat zij vinden van dit vak. Daarom zijn we hier, om te vragen wat jullie vinden van dit vak. Het is de bedoeling dat we alle meningen verzamelen om dan een conclusie te kunnen maken naar de overheid toe.

- We zijn komen observeren in jullie klassen.
- Interview met leerkracht en directie werd reeds afgenomen.
- Jullie mening is heel belangrijk! Vandaar dit gesprek. Er zal niets doorverteld worden aan de leerkracht, directie, andere klassen... Alles wat hier gezegd wordt, blijft onder ons.
- Jullie bijdrage zal niet meteen effect hebben op het onderwijs dat jullie krijgen. Het zal pas meegenomen kunnen worden naar de leerlingen die na jullie volgen.
- Zal ongeveer 2 lesuren duren.

2 Opwarmer (10 min.)

Werkvorm: Energizer

Materiaal:

- Kaarten met opdrachten
- Schrijfgerief
- powerpointpresentatie

Verloop:

Als opwarmer beginnen we met een energizer. Dit om de leerlingen te laten loskomen, om de sfeer erin te brengen. Er worden twee mogelijkheden voorzien. Er wordt eerst afgetoetst bij de leerkracht wat het beste zal werken bij de leerlingen.

- **Mogelijkheid 1:**
Alle leerlingen zitten in een kring. 1 iemand staat in het midden. Deze persoon moet proberen op een stoel te gaan zitten. Dit doet hij door iets unieks over zichzelf te zeggen. Alle leerlingen die deze eigenschap/talent/... niet hebben moeten van stoel wisselen.
Bijvoorbeeld: de leerling in het midden zegt: 'ik speel basketbal'. Alle leerlingen die geen basketbal spelen wisselen van stoel. De leerling in het midden probeert een stoel in te nemen.

Zo starten we gewoon met wat beweging en hebben we meteen een kringopstelling om daarna aan de slag te gaan.
- **Mogelijkheid 2: Namenbingo (zie bijlage)**

Alle leerlingen krijgen een bingokaart (zie bijlage). Ze krijgen de opdracht om in de klas op zoek te gaan naar klasgenoten die voldoen aan één van de beschrijvingen op de kaart. Is er een klasgenoot die aan een beschrijving voldoet, dan zet die klasgenoot zijn naam bij de beschrijving. Dit herhaalt zich tot bij alle beschrijvingen de naam van een klasgenoot is vermeld die aan die beschrijving voldoet.
Wie zijn kaart vol heeft roept "Bingo!".

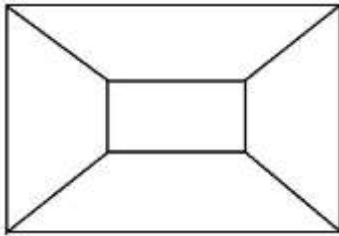
3 Kennismaking/voorstellingsrondje (15min.)

Iedereen stelt zichzelf kort voor en vertelt het verloop van de schoolloopbaan. De bedoeling is dat hierbij echt doorgevraagd wordt om zo enkele concepten te bevragen zoals de schoolloopbaan en de motivatie van de leerlingen. Ook wordt gepeild in welke mate leerlingen zich gewaardeerd voelen door de leerkracht en in welke mate ze ondersteuning op maat ervaren. De onderstaande vragen zullen gesteld worden aan de leerlingen bij de focusgroep.

- Waarom hebben jullie voor deze studierichting gekozen? Wat vinden jullie nuttig aan deze opleiding? (motivatie + schoolloopbaan)
- Wat willen jullie graag doen als jullie afgestudeerd zijn? (motivatie)
- Wat vind je boeiend op school? (Schoolloopbaan)
- Wat vind je vervelend op school? Wat zou je veranderen als je hier zelf directeur zou zijn? (Schoolloopbaan)
- Wat doen jullie buiten de school nog? (Hobby's? Weekendwerk?) (Motivatie + interesses, leefwereld)

- Onderzoekers peilen naar de motivatie binnen de huidige studierichting, door door te vragen.
Bijvoorbeeld: *“Zijn jullie tevreden om momenteel in deze richting/school te zitten? Heb je het gevoel dat je op je plaats zit? Waarom wel/niet?”*
- Afronding door de onderzoekers (indien van toepassing):
“We kunnen besluiten dat jullie veel verschillende richtingen gevolgd hebben. Jullie hebben dus verschillende dingen geleerd al. Jullie hebben ook verschillende interesses. Sommigen werken al in het weekend... Hoe ervaren jullie deze verschillen? Houdt de leerkracht rekening met deze verschillen in de klas? Indien ja, hoe? Of hoe zou de leerkracht hierbij kunnen helpen? ” (Zorg op maat/differentiatie/verwachtingen van de leerkracht)

4 Brainstormen (35 min.)



Werkvorm: placematmethode

Materiaal:

- Placemat
- Stiften
- powerpointpresentatie

Inhoud/verloop:

1. Introductie:

Nu gaan we het specifiek hebben over het vak PAV. Wij hebben begrepen uit onze observaties dat het vak er als volgt uitziet op school: *(we lichten toen hoe wij het begrepen hebben op basis van de observaties en interviews)*. Klopt dit? Of willen jullie hier nog iets aan toevoegen?

2. Vraag 1: Denk terug aan de PAV-lessen van de voorbije twee weken. Welke les was heel boeiend, het meest uitdagend?

Via deze algemene vraag is het de bedoeling om de leerlingen aan het denken te zetten. Met behulp van de placemat krijgen de leerlingen eerst de tijd om elk individueel na te denken over wat voor hén nu precies een PAV-les is die (niet) aantrekkelijk/ interessant / uitdagend / leerrijk is.

3. Bespreking door de leerlingen in hun eigen groep.

De leerlingen kunnen in groep al eens bespreken wat ze noteerden om zo tot een aantal gemeenschappelijke kenmerken te komen van wat een boeiende, uitdagende PAV-les is. Zo wordt ook de drempel lager om het nadien in volledige groep (en met de onderzoekers) te bespreken.

4. Klassikale bespreking

Onderzoekers peilen naar de antwoorden van de leerlingen. De bedoeling is dat hierbij echt doorgevraagd wordt om zo enkele concepten te bevragen die eveneens het uitgangspunt vormden voor de klasobservatie. Deze concepten worden ook bevraagd bij het interview met de leerkracht waarbij de lesobservatie besproken wordt. De onderstaande vragen zullen gesteld worden aan de leerlingen bij de focusgroep. De concepten waarnaar we willen peilen (en die dus ook het uitgangspunt vormen voor de klasobservatie) worden voor de volledigheid toegevoegd tussen haakjes.

- Hoe ging het er in deze les aan toe? Hoe verliep deze les? Werkten jullie in groep of alleen? (werkvormen)
- Welke opdracht kregen jullie? Wat moesten jullie doen? Moest iedereen hetzelfde doen of ruimte voor eigen invulling? Hoeveel tijd kregen jullie hiervoor? (Instructies + opdrachten + differentiatie + aansluiting interesses leerlingen)
- Worden jullie begeleid om deze opdracht te maken? Op welke manier? Krijg je individuele begeleiding? (differentiatie)
- Welke materialen werden hiervoor gebruikt? Moesten jullie zelf materiaal zoeken? (Leermiddelen)
- Worden jullie ondersteund in het plannen van jullie werk? Indien ja, hoe? (Instructies + coaching)
- Waarover ging deze les? (Opdracht)
- Waarom vinden jullie dit interessant? (Aansluiting interesse & leefwereld)
- Kunnen jullie zelf aangeven wat jullie willen doen in de les? (Aansluiting interesse & leefwereld)
- Hoe word je daar op geëvalueerd? Evalueren jullie elkaar? (Assessment)
 - o (Open trekken naar evaluatie binnen PAV in het algemeen)
 - o Krijgen jullie een examenperiode op school?
 - o Indien ja: hoe worden jullie hier op voorbereid?
 - o Zouden jullie een examenperiode willen? Waarom? (Peilen naar de manier waarop ze het verschil met ASO-leerlingen ervaren).
- Heb je het gevoel dat je bij de evaluatie kan bewijzen wat je kan? (Assessment)
- Wordt er na een evaluatie/toets nog meer uitleg gegeven over hoe het beter kan? (Coaching)

5. Vraag 2: Denk opnieuw terug aan de PAV-lessen van de voorbije twee weken. Welke les vond je het minst interessant? Waarom?

Via deze algemene vraag is het de bedoeling om de leerlingen aan het denken te zetten. Met behulp van de placemat krijgen de leerlingen opnieuw eerst de tijd om elk individueel na te denken over wat voor hen nu een les is die (niet) aansluit bij hun verwachtingen/interesses. De leerlingen noteren dit op de ommezijde van de placemat.

6. Bespreking door de leerlingen in hun eigen groep.

De leerlingen kunnen in groep al eens bespreken wat ze noteerden om zo tot een aantal gemeenschappelijke kenmerken te komen van wat een saaie of weinig

uitdagende PAV-les is. Zo wordt ook de drempel lager om het nadien in volledige groep (en met de onderzoekers) te bespreken.

7. Bespreking met hele focusgroep

Onderzoekers peilen naar de antwoorden van de leerlingen. De bedoeling is dat hierbij echt doorgevraagd wordt om zo enkele concepten te bevragen die eveneens het uitgangspunt vormden voor de klasobservatie. Deze concepten worden ook bevraagd bij het interview met de leerkracht waarbij de lesobservatie besproken wordt. De onderstaande vragen zullen gesteld worden aan de leerlingen voor zover dit nog niet eerder aan bod is gekomen. De concepten waarnaar we willen peilen (en die dus ook het uitgangspunt vormen voor de klasobservatie) worden voor de volledigheid toegevoegd tussen haakjes.

- Waarom was dit geen boeiende/een weinig uitdagende les?
- Moest iedereen hetzelfde doen of ruimte voor eigen invulling? Hoeveel tijd kregen jullie hiervoor? (Instructies + opdrachten + differentiatie + aansluiting interesses leerlingen)
- Waarover ging deze les? (Opdracht)
- Waarom vinden jullie dit niet interessant? (Aansluiting interesse & leefwereld)
 - o Van de lessen die je reeds kreeg: wat neem je mee voor later? Wat zal je nog belangrijk vinden nadat je hier afgestudeerd bent?
 - o Welke thema's, inhouden zou je wel nuttig vinden?
- Kunnen jullie zelf aangeven wat jullie wel willen doen in de les? (Aansluiting interesse & leefwereld)

8. Afsluiting placemat

Als afsluiting van de placemat willen we aan algemeen beeld krijgen van de verwachtingen en percepties van de leerlingen op het vak PAV.

- Bij wijze van besluit van dit onderdeel: vind je het vak PAV in jullie opleiding nuttig?
 - o Waarom? (Hierbij ook peilen naar nut in de toekomst)
- In ASO/ TSO wordt de opsplitsing gemaakt in verschillende vakken (wiskunde, aardrijkskunde, ...): zou je dit ook liever zo hebben?
 - o Waarom?

5 (Tussendoortje)

(Dit tussendoortje doen we enkel indien er tijd voor is en indien we voelen dat de leerlingen hier nood aan hebben. Eventueel nemen we hier gewoon enkele minuten pauze).

Werkvorm: Energizer

Materiaal:

- Kaarten met opdrachten
- Schrijfgerief
- powerpointpresentatie

Verloop:

Afhankelijk van de nood van de groep en van de timing.

Mogelijkheid:

Lijn met nummers: alle leerlingen gaan op een lijn staan en krijgen (afhankelijk van hun positie) een nummer. De leerling moet een link bedenken tussen zichzelf en het nummer.

Bijvoorbeeld: ik sta als nummer 2 in de rij, ik heb 2 zussen....

6 Situatieschetsen (30 min.)

Werkvorm: groepsdiscussie

Materiaal:

- Situatieschetsen
- Stickers/post-its (2 kleuren – ronde 1 & 2)
- powerpointpresentatie

Inhoud:

- We geven de leerlingen vijf situatieschetsen van mogelijke lessen PAV. Geen volledige lessen, maar louter een ruwe schets van hoe een mogelijke les er zou kunnen uitzien. Deze lessen worden toegelicht door de begeleiders aan de hand van een powerpointpresentatie. Elke les wordt ook op papier op een tafel gelegd. In deze situatieschetsen proberen we een aantal kenmerken van goede PAV-lessen te steken: authentiek, activerende werkvormen, projectmatig werken,....

We willen vermijden om te suggestief te zijn, maar door de voorbeelden krijgen leerlingen zicht op verschillende manieren hoe een les er kan uitzien. Deze voorbeelden/situatieschetsen zijn voor ons slechts een aanzet om het te hebben over de mogelijke onderwerpen die in PAV aan bod komen (of die de leerlingen graag aan bod zouden laten komen) en over de verschillende werkvormen die gebruikt (kunnen) worden.

- De leerlingen krijgen 3 stickers waarmee ze de meest herkenbare les(sen) aanduiden. Dit zijn de les(sen) die het meeste lijken op of in de buurt komt van de lessen die ze al gekregen hebben. Ze mogen ook meerdere stickers op één les kleven.
- De leerlingen krijgen nogmaals 3 stickers (andere kleur) waarmee ze hun favoriete les(sen) mogen aanduiden. Dit zijn les(sen) die ze graag zelf eens zouden krijgen. Ze mogen hier opnieuw meerdere stickers op één les kleven.
- Nabespreking in groep:

Waarom duidde je deze lessen aan als een herkenbare les of als een les die je zou willen krijgen?

Peilen naar volgende concepten (voor zover deze eerder nog niet aan bod kwamen):

- Motivatie
- Aansluiting bij de leefwereld/interesses
- Werkvormen/groeperingsvormen
- Leermiddelen
- Opdrachten & instructies
- Differentiatie

Hierbij wordt sterk ingespeeld op welke lessen de leerlingen een sticker kleefden. Bovendien kan hier ook nog extra ingezet worden op concepten die eerder onderbelicht bleven.

7 Afronden focusgroep (5 min.)

Kort besluit.

Bedanking met fruitsap wereldwinkel en chips/koekjes.

Bijlage 1: Namenbingo

Kan een mop vertellen.	Weet wie de Tour 2015 gewonnen heeft.	Kan met de oren flapperen.	Werkt graag in groep.
Kan 5 vissoorten opnoemen.	Kan de hoofdstad van Tsjechië benoemen.	Kan 3 vaardigheden opsommen die van belang zijn voor zijn/haar studierichting.	Kan goed overweg met tekstverwerking/Word.
Kent een toffe Belgische stad om te bezoeken en weet ook te zeggen wat zo de moeite is aan deze stad.	Kan 5 Vlaamse badsteden opnoemen.	Doet weekendwerk.	Heeft een rijbewijs.
Kan 2 redenen geven waarom een goede opleiding belangrijk is.	Zit vaak op Facebook.	Is steeds op tijd in de les.	Weet wie de premier van België is.

Bijlage 2: situatieschetsen

1. Organiseren van een schoolactiviteit

Eind oktober organiseert de school een activiteit (bijvoorbeeld een sportdag, schoolreis, een moestuin op school, een solidariteitsactie,...) . De klas krijgt de opdracht om tijdens de les PAV deze activiteit uit te werken.

Eerst wordt tijdens de les onder begeleiding van de leerkracht overlopen wat er allemaal moet gebeuren voor de organisatie: een plan uitwerken, er moet reclame gemaakt worden, de taken moeten verdeeld worden...

De leerlingen worden in groepjes verdeeld en gaan aan de slag.

2. Bespreken van actualiteit

In een klas van 15 leerlingen krijgt elke week een groepje van drie leerlingen de opdracht om een nieuwsuitzending samen te stellen van minimaal 10 minuten. De volgende items moeten aanwezig zijn: het binnenland, buitenland, sport en beroemd/bizar. De leerlingen voorzien ook 2 à 3 discussievragen.

3. Verkeersveiligheid

Tijdens de lessen mobiliteit komt een verkeersslachtoffer vertellen over zijn/haar leven. Het slachtoffer vertelt over het ongeval en over zijn/haar leven voor en na het ongeval. De leerlingen bereiden dit bezoek zelf voor door deze persoon uit te nodigen, vragen te bedenken,

4. Onderwerpen

In het begin van het schooljaar vraagt de leerkracht aan de klas welke onderwerpen hen interesseren. Tijdens het schooljaar probeert de leerkracht deze onderwerpen te behandelen tijdens de lessen.

5. Omgaan met geld

Tijdens de lessen budget krijgen de leerlingen informatie over betalingsinstrumenten, leningen, de sociale zekerheid. De leerkracht geeft telkens uitleg bij de theorie, voorziet voorbeelden en legt de link met de actualiteit. Nadat alles is uitgelegd, krijgen de leerlingen vraagstukken om het budget te berekenen. Deze oefeningen moeten de leerlingen individueel oefenen en de leerkracht loopt rond om uitleg te geven.

Bijlage 5 Scenario focusgroepen leerlingen casestudy

1. Situering van de focusgroepen: onderzoeksvragen en theoretisch kader

Net zoals bij de overige onderzoeksinstrumenten de link werd gelegd naar het theoretisch kader, wordt ook hier aangeduid naar welke factoren en aspecten er gepeild zal worden tijdens de focusgroepen (zie blauwe markeringen).

	Leerling- factoren	Klas- factoren	School- factoren	Context- factoren
OV 1	n.v.t.	– Pedagogisch didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	– Ideale curriculum – Beschreven curriculum
OV 2	n.v.t.	– Vooropleiding en schoolloopbaan – Ervaring – Professioneel zelfverstaan. – Professionalisering	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV	n.v.t.
OV 3	n.v.t.	– Overtuigingen m.b.t. curriculum (=waargenomen curriculum).	n.v.t.	– Ideale curriculum – Beschreven curriculum
OV 4	– Motivatie – Schoolloopbaan – Attitude – SES & thuistaal	– Pedagogisch didactische vaardigheden	– Vakgroepwerking – Leerlijnen – Organisatie PAV – Leerlingencompositie	n.v.t.
OV 5	– Motivatie – Schoolloopbaan – Attitude – SES & thuistaal	– Verwachtingen leerkrachten	n.v.t.	n.v.t.

Via de focusgroep is het de bedoeling om te peilen naar de beleving en de perceptie van de leerlingen met betrekking tot het vak PAV. In eerste instantie zal gepeild worden naar de motivatie en de reeds gevolgde schoolloopbaan. De nadruk ligt ook op hun welbevinden in hun huidige studierichting. Hebben ze het gevoel dat ze op hun plaats zitten, dat ze uitgedaagd worden?

Verder wordt er ook specifiek ingegaan op het vak PAV zelf: hoe beleven ze de lessen PAV, waardoor worden ze uitgedaagd, hoe ervaren ze het verschil tussen een integratie van de vakken van de basisvorming in vergelijking met een opsplitsing (toen ze bijvoorbeeld nog in het ASO/TSO zaten)? Door hiernaar te peilen kunnen we aftoetsen in welke mate de verwachtingen van de

leerlingen overeenstemmen met de verwachtingen & pedagogisch-didactische bedoelingen van de leerkrachten.

2. Organisatie

- De focusgroep is het eindpunt van een case. Dit betekent dat er per school eerst klasobservaties gedaan worden, daarna interviews met leerkrachten en directie en pas op het einde wordt er afgerond met een focusgroep. Op deze manier kunnen we de leerlingen garanderen dat de informatie vertrouwelijk blijft en niet teruggekoppeld wordt naar hun leerkrachten.
- 8-10 leerlingen is ideaal, bij voorkeur klasoverstijgend.
- Max. 2 lesuren. Bij de pilot was dit haalbaar.
- Gesprek ook opnemen. Transcriptie als basis voor analyse
- 2 begeleiders
- Beloning/incentives voorzien.

(gebaseerd op Boendermaker, Schipper, Schuling, 2001)

3. Verloop

1. Inleiding + toelichting onderzoek (5 min.)

In 2013 werden over heel Vlaanderen toetsen afgenomen bij leerlingen in de 3^{de} graad, die toen het vak PAV hadden. De resultaten van deze toetsen waren slecht. Daarom heeft de overheid aan ons gevraagd om na te gaan waardoor dit zou kunnen komen. Wij zijn dus op zoek naar redenen waarom die toetsen niet goed waren. Daarom gaan wij langs naar verschillende scholen om te kijken hoe het eraan toe gaat in de lessen PAV. Wij willen vragen aan de leerlingen die PAV krijgen, wat zij vinden van dit vak. Daarom zijn we hier, om te vragen wat jullie vinden van dit vak. Het is de bedoeling dat we alle meningen verzamelen om dan een conclusie te kunnen maken naar de overheid toe.

- We zijn komen observeren in jullie klassen.
- Interview met leerkracht en directie werd reeds afgenomen.
- Jullie mening is heel belangrijk! Vandaar dit gesprek. Er zal niets doorverteld worden aan de leerkracht, directie, andere klassen... Alles wat hier gezegd wordt, blijft onder ons.
- Jullie bijdrage zal niet meteen effect hebben op het onderwijs dat jullie krijgen. Het zal pas meegenomen kunnen worden naar de leerlingen die na jullie volgen.
- Zal ongeveer 2 lesuren duren.

2. Opwarmer (10 min.)

Werkvorm: Energizer

Materiaal:

- Kaarten met opdrachten
- Schrijfgerief
- powerpointpresentatie

Verloop:

Als opwarmer beginnen we met een energizer. Dit om de leerlingen te laten loskomen, om de sfeer erin te brengen. Er worden twee mogelijkheden voorzien. Er wordt eerst afgetoetst bij de leerkracht wat het beste zal werken bij de leerlingen.

- **Mogelijkheid 1:**
Alle leerlingen zitten in een kring. 1 iemand staat in het midden. Deze persoon moet proberen op een stoel te gaan zitten. Dit doet hij door iets unieks over zichzelf te zeggen. Alle leerlingen die deze eigenschap/talent/... niet hebben moeten van stoel wisselen.
Bijvoorbeeld: de leerling in het midden zegt: 'ik speel basketbal'. Alle leerlingen die geen basketbal spelen wisselen van stoel. De leerling in het midden probeert een stoel in te nemen.

Zo starten we gewoon met wat beweging en hebben we meteen een kringopstelling om daarna aan de slag te gaan.
- **Mogelijkheid 2: Namenbingo (zie bijlage)**

Alle leerlingen krijgen een bingokaart (zie bijlage). Ze krijgen de opdracht om in de klas op zoek te gaan naar klasgenoten die voldoen aan één van de beschrijvingen op de kaart. Is er een klasgenoot die aan een beschrijving voldoet, dan zet die klasgenoot zijn naam bij de beschrijving. Dit herhaalt zich tot bij alle beschrijvingen de naam van een klasgenoot is vermeld die aan die beschrijving voldoet.
Wie zijn kaart vol heeft roept "Bingo!".

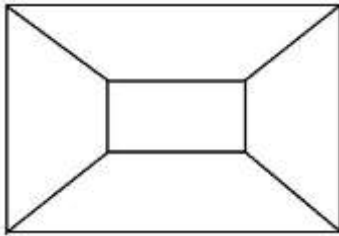
3. Kennismaking/voorstellingsrondje (15min.)

Iedereen stelt zichzelf kort voor en vertelt het verloop van de schoolloopbaan. De bedoeling is dat hierbij echt doorgevraagd wordt om zo enkele concepten te bevragen zoals de schoolloopbaan en de motivatie van de leerlingen. Ook wordt gepeild in welke mate leerlingen zich gewaardeerd voelen door de leerkracht en in welke mate ze ondersteuning op maat ervaren. De onderstaande vragen zullen gesteld worden aan de leerlingen bij de focusgroep.

- Waarom hebben jullie voor deze studierichting gekozen? Wat vinden jullie nuttig aan deze opleiding? (motivatie + schoolloopbaan)
- Wat willen jullie graag doen als jullie afgestudeerd zijn? (motivatie)
- Wat vind je boeiend op school? (Schoolloopbaan)
- Wat vind je vervelend op school? Wat zou je veranderen als je hier zelf directeur zou zijn? (Schoolloopbaan)
- Wat doen jullie buiten de school nog? (Hobby's? Weekendwerk?) (Motivatie + interesses, leefwereld)

- Onderzoekers peilen naar de motivatie binnen de huidige studierichting, door door te vragen.
Bijvoorbeeld: *“Zijn jullie tevreden om momenteel in deze richting/school te zitten? Heb je het gevoel dat je op je plaats zit? Waarom wel/niet?”*
- Afronding door de onderzoekers (indien van toepassing):
“We kunnen besluiten dat jullie veel verschillende richtingen gevolgd hebben. Jullie hebben dus verschillende dingen geleerd al. Jullie hebben ook verschillende interesses. Sommigen werken al in het weekend... Hoe ervaren jullie deze verschillen? Houdt de leerkracht rekening met deze verschillen in de klas? Indien ja, hoe? Of hoe zou de leerkracht hierbij kunnen helpen? ” (Zorg op maat/differentiatie/verwachtingen van de leerkracht)

4. Brainstormen (35 min.)



Werkvorm: placematmethode

Materiaal:

- Placemat
- Stiften
- powerpointpresentatie

Inhoud/verloop:

9. Introductie:

Nu gaan we het specifiek hebben over het vak PAV. Wij hebben begrepen uit onze observaties dat het vak er als volgt uit ziet op school: *(we lichten toen hoe wij het begrepen hebben op basis van de observaties en interviews)*. Klopt dit? Of willen jullie hier nog iets aan toevoegen?

10. Vraag 1: Denk terug aan de PAV-lessen van de voorbije twee weken. Welke les was heel boeiend, het meest uitdagend?

Via deze algemene vraag is het de bedoeling om de leerlingen aan het denken te zetten. Met behulp van de placemat krijgen de leerlingen eerst de tijd om elk individueel na te denken over wat voor hén nu precies een PAV-les is die (niet) aantrekkelijk/ interessant / uitdagend / leerrijk is.

11. Bespreking door de leerlingen in hun eigen groep.

De leerlingen kunnen in groep al eens bespreken wat ze noteerden om zo tot een aantal gemeenschappelijke kenmerken te komen van wat een boeiende, uitdagende PAV-les is. Zo wordt ook de drempel lager om het nadien in volledige groep (en met de onderzoekers) te bespreken.

12. Klassikale bespreking

Onderzoekers peilen naar de antwoorden van de leerlingen. De bedoeling is dat hierbij echt doorgevraagd wordt om zo enkele concepten te bevragen die eveneens het uitgangspunt vormden voor de klasobservatie. Deze concepten worden ook bevraagd bij het interview met de leerkracht waarbij de lesobservatie besproken wordt. De onderstaande vragen zullen gesteld worden aan de leerlingen bij de focusgroep. De concepten waarnaar we willen peilen (en die dus ook het uitgangspunt vormen voor de klasobservatie) worden voor de volledigheid toegevoegd tussen haakjes.

- Hoe ging het er in deze les aan toe? Hoe verliep deze les? Werkten jullie in groep of alleen? (werkvormen)
- Welke opdracht kregen jullie? Wat moesten jullie doen? Moest iedereen hetzelfde doen of ruimte voor eigen invulling? Hoeveel tijd kregen jullie hiervoor? (Instructies + opdrachten + differentiatie + aansluiting interesses leerlingen)
- Worden jullie begeleid om deze opdracht te maken? Op welke manier? Krijg je individuele begeleiding? (differentiatie)
- Welke materialen werden hiervoor gebruikt? Moesten jullie zelf materiaal zoeken? (Leermiddelen)
- Worden jullie ondersteund in het plannen van jullie werk? Indien ja, hoe? (Instructies + coaching)
- Waarover ging deze les? (Opdracht)
- Waarom vinden jullie dit interessant? (Aansluiting interesse & leefwereld)
- Kunnen jullie zelf aangeven wat jullie willen doen in de les? (Aansluiting interesse & leefwereld)
- Hoe word je daar op geëvalueerd? Evalueren jullie elkaar? (Assessment)
 - o (Open trekken naar evaluatie binnen PAV in het algemeen)
 - o Krijgen jullie een examenperiode op school?
 - o Indien ja: hoe worden jullie hier op voorbereid?
 - o Zouden jullie een examenperiode willen? Waarom? (Peilen naar de manier waarop ze het verschil met ASO-leerlingen ervaren).
- Heb je het gevoel dat je bij de evaluatie kan bewijzen wat je kan? (Assessment)
- Wordt er na een evaluatie/toets nog meer uitleg gegeven over hoe het beter kan? (Coaching)

13. Vraag 2: Denk opnieuw terug aan de PAV-lessen van de voorbije twee weken. Welke les vond je het minst interessant? Waarom?

Via deze algemene vraag is het de bedoeling om de leerlingen aan het denken te zetten. Met behulp van de placemat krijgen de leerlingen opnieuw eerst de tijd om elk individueel na te denken over wat voor hen nu een les is die (niet) aansluit bij hun verwachtingen/interesses. De leerlingen noteren dit op de ommezijde van de placemat.

14. Bespreking door de leerlingen in hun eigen groep.

De leerlingen kunnen in groep al eens bespreken wat ze noteerden om zo tot een aantal gemeenschappelijke kenmerken te komen van wat een saaie of weinig

uitdagende PAV-les is. Zo wordt ook de drempel lager om het nadien in volledige groep (en met de onderzoekers) te bespreken.

15. Bespreking met hele focusgroep

Onderzoekers peilen naar de antwoorden van de leerlingen. De bedoeling is dat hierbij echt doorgevraagd wordt om zo enkele concepten te bevragen die eveneens het uitgangspunt vormden voor de klasobservatie. Deze concepten worden ook bevraagd bij het interview met de leerkracht waarbij de lesobservatie besproken wordt. De onderstaande vragen zullen gesteld worden aan de leerlingen voor zover dit nog niet eerder aan bod is gekomen. De concepten waarnaar we willen peilen (en die dus ook het uitgangspunt vormen voor de klasobservatie) worden voor de volledigheid toegevoegd tussen haakjes.

- Waarom was dit geen boeiende/een weinig uitdagende les?
- Moest iedereen hetzelfde doen of ruimte voor eigen invulling? Hoeveel tijd kregen jullie hiervoor? (Instructies + opdrachten + differentiatie + aansluiting interesses leerlingen)
- Waarover ging deze les? (Opdracht)
- Waarom vinden jullie dit niet interessant? (Aansluiting interesse & leefwereld)
 - o Van de lessen die je reeds kreeg: wat neem je mee voor later? Wat zal je nog belangrijk vinden nadat je hier afgestudeerd bent?
 - o Welke thema's, inhouden zou je wel nuttig vinden?
- Kunnen jullie zelf aangeven wat jullie wel willen doen in de les? (Aansluiting interesse & leefwereld)

16. Afsluiting placemat

Als afsluiting van de placemat willen we aan algemeen beeld krijgen van de verwachtingen en percepties van de leerlingen op het vak PAV.

- Bij wijze van besluit van dit onderdeel: vind je het vak PAV in jullie opleiding nuttig?
 - o Waarom? (Hierbij ook peilen naar nut in de toekomst)
- In ASO/ TSO wordt de opsplitsing gemaakt in verschillende vakken (wiskunde, aardrijkskunde, ...): zou je dit ook liever zo hebben?
 - o Waarom?

5. (Tussendoortje)

(Dit tussendoortje doen we enkel indien er tijd voor is en indien we voelen dat de leerlingen hier nood aan hebben. Eventueel nemen we hier gewoon enkele minuten pauze).

Werkvorm: Energizer

Materiaal:

- Kaarten met opdrachten
- Schrijfgerief
- powerpointpresentatie

Verloop:

Afhankelijk van de nood van de groep en van de timing.

Mogelijkheid:

Lijn met nummers: alle leerlingen gaan op een lijn staan en krijgen (afhankelijk van hun positie) een nummer. De leerling moet een link bedenken tussen zichzelf en het nummer.

Bijvoorbeeld: ik sta als nummer 2 in de rij, ik heb 2 zussen....

6. Situatieschetsen (30 min.)

Werkvorm: groepsdiscussie

Materiaal:

- Situatieschetsen
- Stickers/post-its (2 kleuren – ronde 1 & 2)
- powerpointpresentatie

Inhoud:

- We geven de leerlingen vijf situatieschetsen van mogelijke lessen PAV. Geen volledige lessen, maar louter een ruwe schets van hoe een mogelijke les er zou kunnen uitzien. Deze lessen worden toegelicht door de begeleiders aan de hand van een powerpointpresentatie. Elke les wordt ook op papier op een tafel gelegd. In deze situatieschetsen proberen we een aantal kenmerken van goede PAV-lessen te steken: authentiek, activerende werkvormen, projectmatig werken,....

We willen vermijden om te suggestief te zijn, maar door de voorbeelden krijgen leerlingen zicht op verschillende manieren hoe een les er kan uitzien. Deze voorbeelden/situatieschetsen zijn voor ons slechts een aanzet om het te hebben over de mogelijke onderwerpen die in PAV aan bod komen (of die de leerlingen graag aan bod zouden laten komen) en over de verschillende werkvormen die gebruikt (kunnen) worden.

- De leerlingen krijgen 3 stickers waarmee ze de meest herkenbare les(sen) aanduiden. Dit zijn de les(sen) die het meeste lijken op of in de buurt komt van de lessen die ze al gekregen hebben. Ze mogen ook meerdere stickers op één les kleven.

- De leerlingen krijgen nogmaals 3 stickers (andere kleur) waarmee ze hun favoriete les(sen) mogen aanduiden. Dit zijn les(sen) die ze graag zelf eens zouden krijgen. Ze mogen hier opnieuw meerdere stickers op één les kleven.

- Nabespreking in groep:

Waarom duidde je deze lessen aan als een herkenbare les of als een les die je zou willen krijgen?

Peilen naar volgende concepten (voor zover deze eerder nog niet aan bod kwamen):

- Motivatie
- Aansluiting bij de leefwereld/interesses
- Werkvormen/groeperingsvormen
- Leermiddelen
- Opdrachten & instructies
- Differentiatie

Hierbij wordt sterk ingespeeld op welke lessen de leerlingen een sticker kleefden. Bovendien kan hier ook nog extra ingezet worden op concepten die eerder onderbelicht bleven.

7. Afronden focusgroep (5 min.)

Kort besluit.

Bedanking met fruitsap wereldwinkel en chips/koekjes.

Bijlage 1: Namenbingo

Kan een mop vertellen.	Weet wie de Tour 2015 gewonnen heeft.	Kan met de oren flapperen.	Werkt graag in groep.
Kan 5 vissoorten opnoemen.	Kan de hoofdstad van Tsjechië benoemen.	Kan 3 vaardigheden opsommen die van belang zijn voor zijn/haar studierichting.	Kan goed overweg met tekstverwerking/Word.
Kent een toffe Belgische stad om te bezoeken en weet ook te zeggen wat zo de moeite is aan deze stad.	Kan 5 Vlaamse badsteden opnoemen.	Doet weekendwerk.	Heeft een rijbewijs.
Kan 2 redenen geven waarom een goede opleiding belangrijk is.	Zit vaak op Facebook.	Is steeds op tijd in de les.	Weet wie de premier van België is.

Bijlage 2: situatieschetsen

1. Organiseren van een schoolactiviteit

Eind oktober organiseert de school een activiteit (bijvoorbeeld een sportdag, schoolreis, een moestuin op school, een solidariteitsactie,...) . De klas krijgt de opdracht om tijdens de les PAV deze activiteit uit te werken.

Eerst wordt tijdens de les onder begeleiding van de leerkracht overlopen wat er allemaal moet gebeuren voor de organisatie: een plan uitwerken, er moet reclame gemaakt worden, de taken moeten verdeeld worden...

De leerlingen worden in groepjes verdeeld en gaan aan de slag.

2. Bespreken van actualiteit

In een klas van 15 leerlingen krijgt elke week een groepje van drie leerlingen de opdracht om een nieuwsuitzending samen te stellen van minimaal 10 minuten. De volgende items moeten aanwezig zijn: het binnenland, buitenland, sport en beroemd/bizar. De leerlingen voorzien ook 2 à 3 discussievragen.

3. Verkeersveiligheid

Tijdens de lessen mobiliteit komt een verkeersslachtoffer vertellen over zijn/haar leven. Het slachtoffer vertelt over het ongeval en over zijn/haar leven voor en na het ongeval. De leerlingen bereiden dit bezoek zelf voor door deze persoon uit te nodigen, vragen te bedenken,

4. Onderwerpen

In het begin van het schooljaar vraagt de leerkracht aan de klas welke onderwerpen hen interesseren. Tijdens het schooljaar probeert de leerkracht deze onderwerpen te behandelen tijdens de lessen.

5. Omgaan met geld

Tijdens de lessen budget krijgen de leerlingen informatie over betalingsinstrumenten, leningen, de sociale zekerheid. De leerkracht geeft telkens uitleg bij de theorie, voorziet voorbeelden en legt de link met de actualiteit. Nadat alles is uitgelegd, krijgen de leerlingen vraagstukken om het budget te berekenen. Deze oefeningen moeten de leerlingen individueel oefenen en de leerkracht loopt rond om uitleg te geven.

Bijlage 6 Sjabloon verslag focusgroep leerlingen casestudy

ALGEMENE INFO

Schoolcode	
Datum & lesuur	
Aantal leerlingen	
Samenstelling focusgroep:	☐ Leerlingen komen uit eenzelfde klas ☐ Focusgroep is klasoverstijgend ☐ Leerlingen komen uit 1ste jaar van de 3 ^{de} graad. ☐ Leerlingen komen uit 2 ^{de} jaar van de 3 ^{de} graad.
Studierichtingen die vertegenwoordigd zijn:	
Opvallende zaken:	

KENNISMAKING/VOORSTELLING

Motivatie	<i>Waarom hebben jullie voor deze studierichting gekozen? Wat vinden jullie nuttig aan deze opleiding? Wat willen jullie graag doen als jullie afgestudeerd zijn? Zijn jullie tevreden om momenteel in deze richting/school te zitten? Heb je het gevoel dat je op je plaats zit? Waarom wel/niet?</i>
-----------	--

Interesse/ leefwereld	<i>Wat doen jullie buiten de school nog? (Hobby's? Weekendwerk?)</i>
Schoolloopbaan	<i>Wat vind je boeiend/vervelend op school? Wat zou je zelf veranderen mocht je directeur zijn?</i>
Differentiatie leerkracht	<i>Hoe ervaren jullie de verschillen in de klas? Houdt de leerkracht hier rekening mee? Hoe zou de leerkracht hierbij kunnen helpen?</i>

BRAINSTORM MET PLACEMAT

VRAAG 1: MEEST BOEIENDE/UITDAGENDE LES

Foto van de placemat

**Opdracht/
werkvormen**

Hoe ging het er in deze les aan toe? Hoe verliep deze les? Werkten jullie in groep of alleen? Welke opdracht kregen jullie? Wat moesten jullie doen? Hoeveel tijd kregen jullie hiervoor? Waarover ging deze les?

**Differentiatie/
Aansluiting
interesses**

*Moest iedereen hetzelfde doen of ruimte voor eigen invulling?
Worden jullie begeleid om deze opdracht te maken? Op welke manier? Krijg je individuele begeleiding?
Waarom vinden jullie dit interessant?
Kunnen jullie zelf aangeven wat jullie willen doen in de les?*

Leermiddelen

Welke materialen werden hiervoor gebruikt? Moesten jullie zelf materiaal zoeken?

Coaching	<i>Worden jullie ondersteund in het plannen van jullie werk? Indien ja, hoe? Wordt er na een evaluatie/toets nog meer uitleg gegeven over hoe het beter kan?</i>
Evaluatie/ assessment	<i>Hoe word je daar op geëvalueerd? Evalueren jullie elkaar? (Open trekken naar evaluatie binnen PAV in het algemeen) Krijgen jullie een examenperiode op school? Indien ja: hoe worden jullie hier op voorbereid? Zouden jullie een examenperiode willen? Waarom? (Peilen naar de manier waarop ze het verschil met ASO-leerlingen ervaren). Heb je het gevoel dat je bij de evaluatie kan bewijzen wat je kan?</i>

VRAAG 2: MINST BOEIENDE/UITDAGENDE LES

Foto van de placemat

Opdracht/ werkvormen	<i>Hoe ging het er in deze les aan toe? Hoe verliep deze les? Werkten jullie in groep of alleen? Welke opdracht kregen jullie? Wat moesten jullie doen? Hoeveel tijd kregen jullie hiervoor? Waarover ging deze les?</i>
Differentiatie/ Aansluiting interesses	<i>Moest iedereen hetzelfde doen of ruimte voor eigen invulling? Worden jullie begeleid om deze opdracht te maken? Op welke manier? Krijg je individuele begeleiding? Waarom vinden jullie dit interessant? Kunnen jullie zelf aangeven wat jullie willen doen in de les?</i>
Leermiddelen	<i>Welke materialen werden hiervoor gebruikt? Moesten jullie zelf materiaal zoeken?</i>
Coaching	<i>Worden jullie ondersteund in het plannen van jullie werk? Indien ja, hoe? Wordt er na een evaluatie/toets nog meer uitleg gegeven over hoe het beter kan?</i>
Evaluatie/ assessment	<i>Hoe word je daar op geëvalueerd? Evalueren jullie elkaar? (Open trekken naar evaluatie binnen PAV in het algemeen) Krijgen jullie een examenperiode op school? Indien ja: hoe worden jullie hier op voorbereid? Zouden jullie een examenperiode willen? Waarom? (Peilen naar de manier waarop ze het verschil met ASO-leerlingen ervaren). Heb je het gevoel dat je bij de evaluatie kan</i>

	<i>bewijzen wat je kan?</i>
Wat neem je mee uit PAV?	<i>Van de lessen die je reeds kreeg: wat neem je mee voor later? Wat zal je nog belangrijk vinden nadat je hier afgestudeerd bent? Welke thema's, inhouden zou je wel nuttig vinden?</i>

Besluit	<i>Ervaat men het vak PAV als nuttig? Waarom? (In ASO/ TSO wordt de opsplitsing gemaakt in verschillende vakken (wiskunde, aardrijkskunde, ...): zouden leerlingen dit ook liever zo hebben? Waarom?</i>
----------------	--

SITUATIESCHETSEN

Foto van de situatieschetsen met de stickers van de leerlingen

Concepten die aan bod kwamen bij de nabespreking in groep:

Motivatie

Aansluiting
leefwereld/
interesses
leerlingen

Werk- &
groeperingsvormen

Leermiddelen	
Opdrachten & Instructies	
Differentiatie	

KORTE SAMENVATTING FOCUSGROEP:

Bijlage 7 Profielen scholen casestudy

School 1

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Niet geïntegreerd, in aparte vakken
Aantal uren PAV	/
Schooltype	BSO Handel, personenzorg, lichaamsverzorging Zachte sector
Onderwijsnet	Vrij gesubsidieerd
Spreiding Vlaanderen	Grote en regionale steden, Oost-Vlaanderen
Profiel instroom leerlingen	- 27In uit 1A, 63 uit 1B, 26 onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 56% - Percentage schoolse vertraging: 78%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
Leerkracht	Geen gegevens met betrekking tot leerkracht PAV: aangezien deze school het vak PAV niet geïntegreerd aanbiedt, zijn er geen gegevens over de leerkracht die dit vak geeft.		

School 2

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Geïntegreerd
Aantal uren PAV	4u/week
Schooltype	TSO/BSO Handel Zachte sector
Onderwijsnet	Vrij gesubsidieerd

Spreiding Vlaanderen	Kustgemeente, West-Vlaanderen
Profiel instroom leerlingen 3 ^{de} graad	- 20 lln uit 1A, 18 lln uit 1B, 1 ll onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 2% - Percentage schoolse vertraging: 57%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
Leerkracht 1	10	37	Nee
Leerkracht 2	2	6	Nee

School 3

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Geïntegreerd
Aantal uren PAV	4u/week – 6u/week voor de richting elektrische installaties
Schooltype	BSO Auto, bouw, juwelen, mechanica-elektriciteit Harde sector
Onderwijsnet	Vrij gesubsidieerd
Spreiding Vlaanderen	Grote en regionale steden, Antwerpen
Profiel instroom leerlingen 3 ^{de} graad	- 69 lln uit 1A, 61 lln uit 1B, 25 lln onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 35% - Percentage schoolse vertraging: 86%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
Leerkracht 1	20	35	Nee
Leerkracht 2	14	17	Nee
Leerkracht 3	8	3	Nee

Leerkracht 4	19	5	Nee
Leerkracht 5	16	20	Nee
Leerkracht 6	20	11	Nee
Leerkracht 7	3	5	Nee

School 4

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Geïntegreerd
Aantal uren PAV	4u/week
Schooltype	TSO-BSO Bouw, handel, lichaamsverzorging, personenzorg, Zachte sector (+ harde sector).
Onderwijsnet	Gemeenschapsonderwijs
Spreading Vlaanderen	Limburg, grote steden en regionale steden.
Profiel instroom leerlingen 3de graad	- 200 leerlingen uit 1A, 137 leerlingen uit 1B, 34 leerlingen onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 23% - Percentage schoolse vertraging: 82%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
Leerkracht 1	5	13	
Leerkracht 2	9	13	
Leerkracht 3	20	9	
Leerkracht 4	20	11	
Leerkracht 5	21	11	j
Leerkracht 6	1	12	
Leerkracht 7	14	11	

Leerkracht 8	3	10	
Leerkracht 9	1	7	j
Leerkracht 10	4	1	j
Leerkracht 11	11	29	
Leerkracht 12	20	14	
Leerkracht 13	14	22	
Leerkracht 14	20	15	
Leerkracht 15	20	8	
Leerkracht 16	13	14	
Leerkracht 17	9	12	j
Leerkracht 18	20	7	j
Leerkracht 19	20	5	
Leerkracht 20	20	9	
Leerkracht 21	10	4	
Leerkracht 22	21	7	
Leerkracht 23	13	4	
Leerkracht 24	10	6	j
Leerkracht 25	1	3	j

School 5

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Geïntegreerd
Aantal uren PAV	4u/week
Schooltype	TSO/BSO Auto, handel, lichaamsverzorging, mechanica-elektriciteit, personenzorg,

	Harde + zachte sector
Onderwijsnet	Gemeenschapsonderwijs
Spreiding Vlaanderen	Residentiële landgemeente, Antwerpen
Profiel instroom leerlingen	- 71 lln uit 1A, 79 lln uit 1B, 28 lln onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 23% - Percentage schoolse vertraging: 77%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
Leerkracht 1	21	15	Nee
Leerkracht 2	3	1	Nee
Leerkracht 3	18	20	Nee
Leerkracht 4	8	6	Nee
Leerkracht 4 (!)	9	7	Nee
Leerkracht 5	4	0	Nee
Leerkracht 6	21	7	Nee
Leerkracht 7	21	7	Nee
Leerkracht	17	4	Nee
Leerkracht 8 (!)	3	5	Nee
Leerkracht 9	4	3	Nee

School 6

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Geïntegreerd
Aantal uren PAV	4u/week
Schooltype	TSO-BSO

	Handel, mode, personenverzorg, Zachte sector
Onderwijsnet	Vrij gesubsidieerd onderwijs
Spreiding Vlaanderen	West-Vlaanderen, middelgrote stad
Profiel instroom leerlingen 3 ^{de} graad	- 59 lln uit 1A, 39 lln uit 1B, 3 lln onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 7% - Percentage schoolse vertraging: 51%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
Leerkracht 1	12	9	
Leerkracht 2	10	12	
Leerkracht 3	4	5	j
Leerkracht 4	4	5	j
Leerkracht 5	12	6	j
Leerkracht 6	12	6	j
Leerkracht 7	8	5	j
Leerkracht 8	11	2	j

School 7

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Geïntegreerd
Aantal uren PAV	4u/week
Schooltype	TSO/BSO Auto, bouw, handel, hout, koeling en warmte, voeding Harde (+ zachte sector)
Onderwijsnet	Vrij gesubsidieerd onderwijs

Spreiding Vlaanderen	Regionale steden, Oost-Vlaanderen
Profiel instroom leerlingen 3 ^{de} graad	- 178 lln uit 1A, 82 lln uit 1B, 10 lln onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 9% - Percentage schoolse vertraging: 65%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
Leerkracht 1	21	27	Nee
Leerkracht 2	8	33	Nee
Leerkracht 3	8	28	Nee
Leerkracht 4	4	26	Nee
Leerkracht 5	7	17	Nee
Leerkracht 6	16	21	Nee
Leerkracht 7	10	0	Nee
Leerkracht 8	1	5	Nee
Leerkracht 9	6	1	Nee
Leerkracht 10	5	31	Nee
Leerkracht 11	17	5	Nee
Leerkracht 12	8	21	Nee
Leerkracht 13	12	19	Nee
Leerkracht 14	8	18	Nee
Leerkracht 15	6	15	Nee
Leerkracht 16	3	2	Nee
Leerkracht 17	7	8	Nee
Leerkracht 18	1	7	Nee
Leerkracht 18 (!)	9	8	Nee

School 8

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Niet geïntegreerd.
Aantal uren PAV	/
Schooltype	ASO/BSO Hout Harde sector
Onderwijsnet	Gemeenschapsonderwijs
Spreiding Vlaanderen	Regionale stad, Antwerpen
Profiel instroom leerlingen 3 ^{de} graad	- 2 lln uit A-stroom, 3 lln uit B-stroom, 0 onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 0% - Percentage schoolse vertraging: 80%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
	Geen gegevens met betrekking tot leerkracht PAV: aangezien deze school het vak PAV niet geïntegreerd aanbiedt, zijn er geen gegevens over de leerkracht die dit vak geeft.		

School 9

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Geïntegreerd
Aantal uren PAV	4u/week
Schooltype	TSO/BSO Hout, koeling en warmte, lichaamsverzorging, mechanica-elektriciteit, Harde en zachte sector.
Onderwijsnet	Gemeenschapsonderwijs
Spreiding Vlaanderen	Weinig verstedelijkte gemeente, Vlaams-Brabant
Profiel instroom leerlingen	- 35 lln uit 1A, 57 lln uit 1B, 0 lln onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 12% - Percentage schoolse vertraging: 61%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
Leerkracht 1	20	16	Nee
Leerkracht 2	9	38	Nee
Leerkracht 3	12	13	Nee
Leerkracht 4	21	5	Nee

School 10

Algemene criteria:

Organisatie PAV	Geïntegreerd
Aantal uren PAV	4u/week
Schooltype	TSO/BSO Auto, bouw, koeling & warmte, land- en tuinbouw, mechanica-elektriciteit Harde sector
Onderwijsnet	Gemeenschapsonderwijs
Spreading Vlaanderen	Grote en regionale steden, Oost-Vlaanderen
Profiel instroom leerlingen	- 98 lln uit 1A, 71 lln uit 1B, 19 lln onbekend - Gezinstaal Niet- Nederlands*: 27% - Percentage schoolse vertraging: 72%

Criteria m.b.t. leerkracht PAV:

	Aantal uur PAV	Aantal jaar ervaring	In bezit van bachelor PAV?
Leerkracht 1	20	13	Nee
Leerkracht 2	6	2	Nee
Leerkracht 3	21	39	Nee

Leerkracht 4	14	29	Nee
Leerkracht 5	18	9	Nee
Leerkracht 6	10	18	Nee
Leerkracht 7	10	9	Nee
Leerkracht 8	7	7	Nee
Leerkracht 9	2	2	Ja

Bijlage 8 Legenda codes leerkrachten casestudy

Schoolcode	Code leerkracht	Opleiding	Graad	Andere vakken/functie	Anciënniteit
01	011	master	3de	godsdiens	meer dan 10 jaar
	012	master	3 ^{de}	godsdiens	5 tot 10 jaar
	013	master		zorgcoördinator	5 tot 10 jaar
02	021	bachelor		enkel PAV	meer dan 10 jaar
	022	bachelor	2 ^{de} + 3 ^{de}	Nederlands - Frans	5 tot 10 jaar
03	031	master		enkel PAV	5 tot 10 jaar
	032	master		Nederlands	0 tot 5 jaar
04	041	bachelor		enkel PAV	
	044	master		enkel PAV	0 tot 5 jaar
	045	bachelor		NCZ - GOK	5 tot 10 jaar
05	051	bachelor		niet vermeld	5 tot 10 jaar
	052	onduidelijk (kinesithérapie)		niet vermeld	5 tot 10 jaar
	053	master		niet vermeld	meer dan 10 jaar
06	061	master		MAVO, aardrijkskunde, geschiedenis, integrale opdrachten	5 tot 10 jaar
	062	bachelor		niet vermeld	5 tot 10 jaar
	063	master		sociale wetenschappen, sociologie	5 tot 10 jaar
07	071	bachelor		Frans	meer dan 10 jaar
	072	master	3 ^{de}	dbso	0 tot 5 jaar
	073	bachelor		bedrijfsbeheer	meer dan 10 jaar
08	081	bachelor		Nederlands	meer dan 10 jaar
	082	bachelor		enkel PAV	0 tot 5 jaar
	083	master		economie	0 tot 5 jaar
09	091	master		Frans	0 tot 5 jaar
	092	bachelor		NCZ	meer dan 10 jaar
	093	bachelor	3 ^{de}	enkel PAV	meer dan 10 jaar
10	101	master	3 ^{de}	Halftijds leerlingbegeleider	5 tot 10 jaar
	102	master	3 ^{de}	geschiedenis	5 tot 10 jaar
	103	bachelor	3 ^{de}	Frans - aardrijkskunde	Meer dan 10 jaar

Bijlage 9 Codes scholen casestudy

Schoolcode	Provincie	Net	Locatie	Integratie	Aanbod
01	Oost-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd	Grote & regionale steden	Neen	bsc
02	West-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd	Kustgemeente	Ja	bsc - tsc
03	Antwerpen	Vrij gesubsidieerd	Steden	Ja	bsc
04	Limburg	GO!	Steden	Ja	bsc - tsc
05	Antwerpen	GO!	Residentiële landgemeentes	Ja	bsc - tsc
06	West-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd	Middelgrote steden	Ja	bsc - tsc
07	Oost-Vlaanderen	Vrij gesubsidieerd	Regionale steden	Ja	bsc - tsc
08	Antwerpen	GO!	Regionale steden	Neen	aso – bsc - tsc
09	Vlaams-Brabant	GO!	Weinig verstedelijkt	Ja	bsc - tsc
10	Oost-Vlaanderen	GO!	Grote & regionale steden	ja	bsc - tsc

Bijlage 10 Mailing scholendeelname online survey PAV

Geachte directeur,

Ik contacteer u in naam van het PAV-onderzoeksteam, bestaande uit onderzoekers verbonden aan de Arteveldehogeschool, Hogeschool Gent en Steunpunt Diversiteit & Leren (verbonden aan Universiteit Gent).

In opdracht van het departement Onderwijs en Vorming voeren wij momenteel een onderzoek uit naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken. Dit onderzoek wil bestuderen welke factoren ertoe bijdragen dat de resultaten van PAV peiling van 2013 lager zijn dan verwacht. We gaan met andere woorden op zoek naar verklarende factoren voor de teleurstellende resultaten.

Het onderzoek is opgebouwd in verschillende fases waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld worden. In een eerste fase van dataverzameling werden er reeds casestudies georganiseerd. In een tweede fase organiseren we een online bevraging onder secundaire scholen. Alle scholen van het gewoon voltijds secundair onderwijs die bso aanbieden worden uitgenodigd om deel te nemen aan de online bevraging. De resultaten van dit onderzoek zullen bekend gemaakt worden in de loop van 2017.

In dit luik van het onderzoek willen wij uw school - uzelf en een aantal van uw personeelsleden - uitnodigen deel te nemen aan de online bevraging. Voor het invullen van de vragenlijst in de secundaire scholen, richten we ons naar volgende functies:

- directie
- leerkrachten eerste graad b-stroom die het vak Nederlands, wiskunde of mavo geven,
- leerkrachten die in de 2e graad PAV geven,
- leerkrachten die in de 3e graad PAV geven.

We streven ernaar om van elke functie één deelnemer te hebben. Ook indien uw school geen PAV aanbiedt, maar de eindtermen nastreeft door middel van afzonderlijke vakken, willen we graag uw mening horen. In dit geval richten we ons voor de 2e en 3e graad naar leerkrachten Nederlands, wiskunde of mavo.

Het gaat hierbij om het invullen van een vragenlijst via internet. Deze vragenlijst kan zowel thuis als op school via internet ingevuld worden. De medewerking van de school aan deze bevraging zal dan ook geen onderwijstijd in beslag nemen. De individuele inspanning voor het invullen van de vragenlijst werd zoveel mogelijk beperkt. Het invullen van de bevraging zal ongeveer 25 minuten in beslag nemen.

De bevraging kan ingevuld worden vanaf 11 april tot en met 31 mei.

De deelnemers aan de online bevraging worden hiertoe uitgenodigd via een persoonlijke email. De vragenlijsten werden gedifferentieerd op basis van de verschillende functies. Om de uitnodigingen tot deelname aan de vragenlijst te kunnen versturen, moeten wij dan ook beschikken over de namen en persoonlijke mailadressen van de personeelsleden in uw school die in aanmerking komen voor deelname. Voor het overmaken van deze informatie aan het onderzoeksteam kan het invulformulier in bijlage gebruikt worden.

Hierbij is het belangrijk te benadrukken dat de individuele antwoorden van de deelnemers aan de online bevraging anoniem en vertrouwelijk behandeld worden.

Wij hopen van harte dat uw school bereid is deel te nemen aan dit onderzoek en dat u ook even de tijd neemt om de betrokken personeelsleden te motiveren om deel te nemen aan deze bevraging. Indien uw school met een intern mailsysteem werkt, kan de tekst in bijlage eventueel via deze weg gecommuniceerd worden (of via een andere vorm van interne communicatie).

Volgende week nemen wij telefonisch contact met u op, indien we nog niets van u vernomen hebben. Tijdens dit telefoongesprek kunnen we eventueel bijkomende toelichting bij het onderzoek geven. Indien uw school wil meewerken aan dit onderzoek, kunnen we dan verdere afspraken maken i.v.m. het aanleveren van de gevraagde gegevens en het invullen van de online vragenlijsten.

Met vriendelijke groeten,

Het PAV-team

Jo Cochuyt, HoGent
Wouter Vanderstraeten, Arteveldehogeschool
Lotte Verbeyst, UGent
Joke Ysenbaert, UGent

Bijlage 11 Begeleidende brief online survey Departement Onderwijs

DEPARTEMENT

ONDERWIJS & VORMING

Vlaamse overheid
Afdeling Strategische Beleidssteun
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL
T 02 553 95 64
www.onderwijs.vlaanderen.be

Aan alle scholen in de steekproef van het onderzoek

uw bericht van	uw kenmerk	ons kenmerk	bijlagen
vragen naar/e-mail		telefoonnummer	1
Miekatrien Sterck		02/553 95 68	datum
Miekatrien.sterck@ond.vlaanderen.be			

Betreft: Deelname wetenschappelijk onderzoek peilingsresultaten Project
Algemene Vakken

Geachte heer,
Geachte mevrouw,

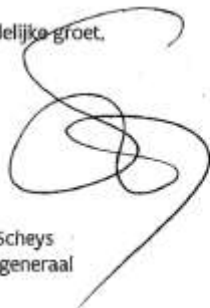
Wetenschappelijk onderzoek is een belangrijk instrument voor de kwaliteitsmonitoring van ons onderwijssysteem. In 2013 werd een peilingsonderzoek PAV uitgevoerd. Minister van Onderwijs Hilde Crevits heeft de opdracht gegeven te onderzoeken wat mogelijke verklaringen zijn voor de teleurstellende resultaten. De onderzoekers zullen op basis van hun analyse aanbevelingen formuleren op vlak van de organisatie van het vak PAV, didactische aanpak, ondersteuning en professionalisering. Deze resultaten zijn niet enkel relevant voor beleidsmakers, maar ook voor scholen, voor u als schoolleider, uw leraren en de lerarenopleidingen, gezien het al deze actoren informatie zal verschaffen over mogelijke factoren die samenhangen met PAV-resultaten. De inzichten die hieruit voortvloeien moeten ons helpen om maatregelen en acties te ondernemen die doelgericht inspelen op de hedendaagse onderwijsbehoeften.

De onderzoekers die deze studie uitvoeren, hebben een representatieve steekproef getrokken van 150 secundaire scholen van de Vlaamse Gemeenschap met een aanbod BSO. Uw school is op toevallige wijze geselecteerd om deel te nemen aan deze studie. Ik wens het belang van deelname aan deze wetenschappelijke onderzoeken te onderstrepen en vraag

alle scholen die in de steekproef zijn opgenomen om hun medewerking te verlenen. Ik ben ervan overtuigd dat uw professionaliteit en uw inzet zullen bijdragen tot het slagen van deze studie die belangrijk is voor ons onderwijs. Ik wil u alvast bedanken voor uw medewerking en inspanningen.

Ik dank u hiervoor en wens u hierbij veel succes.

Met vriendelijke groet,

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long trailing line that extends downwards and to the right.

Micheline Scheys
Secretaris-generaal

Bijlage 12 Deelname online survey PAV: interne communicatie

Beste,

Onze school heeft de vraag ontvangen deel te nemen aan een online bevraging in kader van een onderzoek omtrent het vak PAV. Dit onderzoek, in opdracht van het departement Onderwijs en Vorming, wordt uitgevoerd door onderzoekers verbonden aan de Arteveldehogeschool, Hogeschool Gent en Universiteit Gent. Dit onderzoek wil bestuderen welke factoren ertoe bijdragen dat de resultaten van de peiling PAV van 2013 lager zijn dan verwacht. Men wil met andere woorden op zoek naar verklarende factoren voor de teleurstellende resultaten op de peilingen.

Het onderzoek is opgebouwd in verschillende fases waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld worden. In een eerste fase van dataverzameling werden er reeds casestudies georganiseerd. In een tweede fase wordt een online bevraging afgenomen onder alle secundaire scholen van Vlaanderen die bso aanbieden. De resultaten van dit onderzoek zullen bekend worden gemaakt in de loop van 2017.

Onze school is bereid om deel te nemen aan dit onderzoek.

Voor het invullen van de vragenlijst in de secundaire scholen, richten de onderzoekers zich naar volgende functies:

- directie,
- leerkrachten eerste graad b-stroom die het vak taal of wiskunde of mavo geven,
- leerkrachten die in de 2^e graad PAV geven,
- leerkrachten die in de 3^{de} graad PAV geven.

De leerkrachtenbevraging zal via een online bevraging worden afgenomen. Uw deelname aan deze bevraging vereist maar een beperkte tijdsinvestering. U kan deze vragenlijst - zowel thuis als op school - via internet invullen. Het invullen van de bevraging zal ongeveer 25 minuten in beslag nemen. De bevraging kan ingevuld worden vanaf 11 april tot en met 31 mei. De onderzoekers garanderen een anonieme en vertrouwelijke behandeling van de antwoorden op de vragenlijst.

Elk personeelslid dat in aanmerking komt voor de online bevraging zal een persoonlijke mail ontvangen met een uitnodiging tot deelname aan de vragenlijst. In deze mail is de nodige toelichting opgenomen om toegang te krijgen tot de vragenlijst.

Ikzelf ben overtuigd van de meerwaarde van dit onderzoek. Ik zou dan ook willen vragen deze bevraging in te vullen.

Alvast van harte dank!

(directeur)

Bijlage 13 Formulier contactgegevens deelname survey PAV

Ingevuld te bezorgen aan PAV@ugent.be

Naam school:.....

Instellingsnummer:.....

Naam directeur:.....

Adres (straat + nummer)

Postcode:.....

Gemeente:.....

Email:.....

Functie	Naam	Email (persoonlijk mailadres)
Directeur		
(Minstens 1) leerkracht 1 ^e graad b-stroom (Nederlands, wiskunde of mavo). Kan het vak per leerkracht vermeld worden?	1.	
	2.	
	3.	
(Minstens 1) leerkracht 2 ^{de} graad PAV*	1.	
	2.	
	3.	
(Minstens 1) leerkracht 3 ^{de} graad PAV*	1.	
	2.	
	3.	

*indien op uw school geen PAV wordt aangeboden, gelieve dan het e-mailadres in te vullen van een leerkracht die Nederlands, wiskunde of mavo geeft, en bij de naam ook het specifieke vak te vermelden.

Bijlage 14 Vragenlijst online survey leerkrachten PAV 2de/3de graad

PAV-leerkrachten 2e-3e graad

[Database tabel: {survey_792357}]

Deze online bevraging kadert binnen het onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV). Het onderzoek is opgebouwd in verschillende fases waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld worden. In een eerste fase van dataverzameling werden er reeds casestudies georganiseerd. In een tweede fase wordt een online bevraging afgenomen onder alle secundaire scholen van Vlaanderen die bso aanbieden.

Uw school heeft reeds ingestemd om deel te nemen aan de online bevraging. Binnen dit onderzoek zijn er meerdere vragenlijsten opgesteld, afhankelijk van de functie van de respondent (directie, leerkracht eerste graad, leerkracht 2de graad, ...). Via uw school verkregen wij uw contactgegevens zodat u de juiste link naar de vragenlijst kon ontvangen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 25 minuten duren. Na afloop van het onderzoek zullen de resultaten ook aan u bezorgd worden. Dit is voorzien in de loop van 2017. Wij willen u alvast bedanken voor uw bereidheid om dit in te vullen!

Er zijn 43 vragen in deze enquête

Loopbaan

In dit onderdeel krijgt u een aantal algemene vragen over uw loopbaan in het onderwijs.

[]Hoeveel jaar bent u reeds actief als leerkracht?

ID: 792357X6819X111073

Vraagcode: A01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 0-5 jaar (792357X6819X111073A01a)
- ☐ 6-10 jaar (792357X6819X111073A01b)
- ☐ 11-20 jaar (792357X6819X111073A01c)
- ☐ 21-30 jaar (792357X6819X111073A01d)
- ☐ Meer dan 30 jaar (792357X6819X111073A01e)

[]Hoeveel jaar heeft u al ervaring in het geven van het vak PAV?

ID: 792357X6819X111074

Vraagcode: A02 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Geen (792357X6819X111074A02a)
- ☐ 0-5 jaar (792357X6819X111074A02b)
- ☐ 6-10 jaar (792357X6819X111074A02c)
- ☐ 11-20 jaar (792357X6819X111074A02d)
- ☐ 21-30 jaar (792357X6819X111074A02e)
- ☐ Meer dan 30 jaar (792357X6819X111074A02f)

[]In welke graad geeft u momenteel les in het vak PAV op deze school?

ID: 792357X6819X111075

Vraagcode: A03 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 2de graad (792357X6819X111075A03a)
- ☐ 3de graad (792357X6819X111075A03b)

[]In welke onderwijsvormen geeft u momenteel les op deze school?

ID: 792357X6819X111076

Vraagcode: A04 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Aso (792357X6819X111076A04a)
- ☐ Bso (792357X6819X111076A04b)
- ☐ Kso (792357X6819X111076A04c)
- ☐ Tso (792357X6819X111076A04d)

[]Met welke van de volgende stellingen gaat u het meest akkoord?

ID: 792357X6819X111102

Vraagcode: A05 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ik wil het vak PAV zeker nog blijven geven voor de rest van mijn loopbaan binnen het onderwijs.
(792357X6819X111102A05a)
- ☐ Als ik mogelijkheden krijg om meer uren op te nemen in een ander vak dan PAV, dan geef ik daar de voorkeur aan. (792357X6819X111102A05b)
- ☐ Ik zou liever geen les meer geven in een bso-richting. (792357X6819X111102A05c)
- ☐ Ik denk er over na om het onderwijs te verlaten. (792357X6819X111102A05d)

Opleiding

In dit onderdeel krijgt u een aantal vragen over uw vooropleiding.

[] Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs?
Selecteer alles wat voldoet.

ID: 792357X6859X112218

Vraagcode: 001 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Regent/bachelor voor kleuteronderwijs of lager onderwijs (792357X6859X112218O01a)
- ☐ Regent/bachelor secundair onderwijs (792357X6859X112218O01b)
- ☐ Licentiaat/master (792357X6859X112218O01c)
- ☐ Andere:

(792357X6859X112218other)

[] U hebt een diploma van regent/bachelor secundair onderwijs. Welke onderwijsvakken koos u?

ID: 792357X6859X112219

Vraagcode: 002 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Regent/bachelor secundair onderwijs' bij vraag '6 [001]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ project algemene vakken (792357X6859X112219O021)
- ☐ aardrijkskunde (792357X6859X112219O022)

- ☐ bewegingsrecreatie (792357X6859X112219O023)
- ☐ bio-esthetiek (792357X6859X112219O024)
- ☐ biologie (792357X6859X112219O025)
- ☐ biotechnieken (792357X6859X112219O026)
- ☐ bouw (792357X6859X112219O027)
- ☐ burotica (792357X6859X112219O028)
- ☐ chemie (792357X6859X112219O029)
- ☐ Duits (792357X6859X112219O0210)
- ☐ economie (792357X6859X112219O0211)
- ☐ elektriciteit-nijverheidstechnieken (792357X6859X112219O0212)
- ☐ Engels (792357X6859X112219O0213)
- ☐ Frans (792357X6859X112219O0214)
- ☐ fysica (792357X6859X112219O0215)
- ☐ geschiedenis (792357X6859X112219O0216)
- ☐ haartooi (792357X6859X112219O0217)
- ☐ handel-burotica (792357X6859X112219O0218)
- ☐ hout (792357X6859X112219O0219)
- ☐ informatica (792357X6859X112219O0220)
- ☐ islamitische godsdienst (792357X6859X112219O0221)
- ☐ katholieke godsdienst (792357X6859X112219O0222)
- ☐ Latijn (792357X6859X112219O0223)
- ☐ lichamelijke opvoeding (792357X6859X112219O0224)
- ☐ mechanica (792357X6859X112219O0225)
- ☐ mode (792357X6859X112219O0226)
- ☐ muzikale opvoeding (792357X6859X112219O0227)
- ☐ Nederlands (792357X6859X112219O0228)
- ☐ niet-confessionele zedenleer (792357X6859X112219O0229)
- ☐ plastische opvoeding (792357X6859X112219O0230)
- ☐ project kunstvakken (792357X6859X112219O0231)
- ☐ technologische opvoeding/techniek (792357X6859X112219O0232)

- ☐ voeding-verzorging (792357X6859X112219O0233)
- ☐ wiskunde (792357X6859X112219O0234)
- ☐ Andere:

(792357X6859X112219other)

[]U hebt een diploma van licentiaat/master. Tot welk studiegebied behoorde uw hoofdopleiding?

ID: 792357X6859X112223

Vraagcode: 004 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Licentiaat/master' bij vraag '6 [O01]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ archeologie en kunstwetenschappen (792357X6859X112223O041)
- ☐ architectuur (792357X6859X112223O042)
- ☐ audiovisuele en beeldende kunst (792357X6859X112223O043)
- ☐ bewegings- en revalidatiewetenschappen (792357X6859X112223O044)
- ☐ biomedische wetenschappen (792357X6859X112223O045)
- ☐ biotechniek (792357X6859X112223O046)
- ☐ diergeneeskunde (792357X6859X112223O047)
- ☐ economische en toegepaste economische wetenschappen (792357X6859X112223O048)
- ☐ farmaceutische wetenschappen (792357X6859X112223O049)
- ☐ geneeskunde (792357X6859X112223O0410)
- ☐ geschiedenis (792357X6859X112223O0411)
- ☐ gezondheidszorg (792357X6859X112223O0412)
- ☐ godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht (792357X6859X112223O0413)
- ☐ handelswetenschappen en bedrijfskunde (792357X6859X112223O0414)
- ☐ industriële wetenschappen en technologie (792357X6859X112223O0415)
- ☐ muziek en podiumkunsten (792357X6859X112223O0416)

- ☐ nautische wetenschappen (792357X6859X112223O0417)
- ☐ politieke en sociale wetenschappen (792357X6859X112223O0418)
- ☐ productontwikkeling (792357X6859X112223O0419)
- ☐ psychologie en pedagogische wetenschappen (792357X6859X112223O0420)
- ☐ rechten, notariaat en criminologische wetenschappen (792357X6859X112223O0421)
- ☐ sociale gezondheidswetenschappen (792357X6859X112223O0422)
- ☐ taal- en letterkunde (792357X6859X112223O0423)
- ☐ tandheelkunde (792357X6859X112223O0424)
- ☐ toegepaste biologische wetenschappen (792357X6859X112223O0425)
- ☐ toegepaste taalkunde (792357X6859X112223O0426)
- ☐ toegepaste wetenschappen (792357X6859X112223O0427)
- ☐ verkeerskunde (792357X6859X112223O0428)
- ☐ wetenschappen (792357X6859X112223O0429)
- ☐ wijsbegeerte en moraalwetenschappen (792357X6859X112223O0430)
- ☐ Andere:

(792357X6859X112223other)

[]U hebt een diploma van licentiaat/master. Via welke weg hebt u een bewijs van pedagogische bekwaamheid verworven? Ik beschik over volgend type van lerarendiploma:

ID: 792357X6859X112220

Vraagcode: 003 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Licentiaat/master' bij vraag '6 [O01]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Een diploma regentaat/groep 1. (792357X6859X112220O03a)
- ☐ Een bachelordiploma (professionele bachelor) voor leraar secundair onderwijs.
(792357X6859X112220O03b)

- ☐ Een SLO-diploma (= specifieke lerarenopleiding) behaald aan een universiteit.
(792357X6859X112220O03c)
- ☐ Een SLO-diploma (= specifieke lerarenopleiding) behaald aan een CVO (centrum voor volwassenenonderwijs). (792357X6859X112220O03d)
- ☐ Een diploma van D-cursus. (792357X6859X112220O03e)
- ☐ Een diploma van een GPB-opleiding. (792357X6859X112220O03f)
- ☐ Ik beschik momenteel nog niet over een lerarendiploma omdat ik leraar-in-opleiding (LIO) ben.
(792357X6859X112220O03g)
- ☐ Ik beschik niet over een lerarendiploma. (792357X6859X112220O03h)
- ☐ Andere:

(792357X6859X112220other)

[] Hieronder vindt u enkele stellingen met betrekking tot uw lerarenopleiding. Beoordeel volgende stellingen met een score van 1 tot 5 waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. De overige cijfers interpreteer je als volgt: 2 voor 'oneens', 3 voor 'noch eens, noch oneens', 4 voor 'eens'.

ID: 792357X6859X112319

Vraagcode: 005 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
In mijn lerarenopleiding ontbrak een stage binnen het bso waardoor ik onvoldoende voorbereid ben om met deze doelgroep om te gaan. (792357X6859X112319O05a)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om vakoverschrijdend/geïntegreerd te werken. (792357X6859X112319O05b)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
voldoende voorbereid om activerende werkvormen te gebruiken. (792357X6859X112319O05c)									
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van differentiatie. (792357X6859X112319O05d)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van klasmanagement. (792357X6859X112319O05e)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op vlak van vakdidactiek met betrekking tot het vak PAV. (792357X6859X112319O05f)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding heb ik geleerd hoe ik projectmatig moet werken. (792357X6859X112319O05g)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding ging veel aandacht naar breed evalueren (door verschillende personen, op verschillende manieren, proces en product, ...). (792357X6859X112319O05h)	☐		☐		☐		☐		☐

[] Met betrekking tot welke onderwerpen zou u zich nog willen professionaliseren in functie van het vak PAV?

Selecteer uw top 3.

ID: 792357X6859X112329

Vraagcode: 006 *

Kies maximaal 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Leerlingen betrekken bij het evalueren binnen PAV. (792357X6859X112329O06a)
- ☐ Diverse vaardigheden evalueren binnen PAV. (792357X6859X112329O06b)
- ☐ Zinvolle feedback geven. (792357X6859X112329O06c)

- ☐ Gedifferentieerd evalueren. (792357X6859X112329O06d)
- ☐ Projectmatig werken. (792357X6859X112329O06e)
- ☐ De leerling centraal: hoe input van leerlingen verwerken in jouw lessen?
(792357X6859X112329O06f)
- ☐ Geïntegreerd/vakoverschrijdend werken binnen PAV. (792357X6859X112329O06g)
- ☐ Differentiëren in de PAV-klas. (792357X6859X112329O06h)
- ☐ Klasmanagement. (792357X6859X112329O06i)
- ☐ Hoe kan ik mijn bso-leerlingen motiveren? (792357X6859X112329O06j)
- ☐ Een krachtige leeromgeving creëren d.m.v. levensechte contexten. (792357X6859X112329O06k)
- ☐ Activerende werkvormen gebruiken. (792357X6859X112329O06l)
- ☐ ICT in PAV. (792357X6859X112329O06m)
- ☐ Integratie MVT en/of natuurwetenschappen. (792357X6859X112329O06n)
- ☐ Didactiek met betrekking tot het domein functionele rekenvaardigheid.
(792357X6859X112329O06o)
- ☐ Didactiek met betrekking tot het domein functionele taalvaardigheid.
(792357X6859X112329O06p)
- ☐ Didactiek met betrekking tot het domein organisatiebekwaamheid. (792357X6859X112329O06q)
- ☐ Didactiek met betrekking tot het domein functionele informatieverwerking en –verwerking.
(792357X6859X112329O06r)
- ☐ Didactiek met betrekking tot het domein tijd- en ruimtewustzijn. (792357X6859X112329O06s)
- ☐ Didactiek met betrekking tot het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid. (792357X6859X112329O06t)
- ☐ Didactiek met betrekking tot het domein wetenschap en samenleving.
(792357X6859X112329O06u)

Klaspraktijk

[] Geef aan in welke mate u akkoord bent met volgende stellingen met betrekking tot uw handelen in de klas. Beoordeel met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 792357X6823X111218

Vraagcode: K01 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik slaag erin om de leerlingen de regels te laten naleven in de klas. (792357X6823X111218K01a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan leerlingen overtuigen dat ze het goed kunnen doen bij hun schoolwerk. (792357X6823X111218K01b)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik slaag erin om een verscheidenheid aan evaluatiestrategieën te gebruiken. (792357X6823X111218K01c)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan storend gedrag in de klas onder controle houden. (792357X6823X111218K01d)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik slaag erin goede vragen op te stellen voor de leerlingen voor tijdens de les. (792357X6823X111218K01e)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan mijn klas goed leiden. (792357X6823X111218K01f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik slaag erin om leerlingen bij te brengen dat leren belangrijk is. (792357X6823X111218K01g)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan een leerling die storend of luidruchtig is, kalmeren. (792357X6823X111218K01h)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik slaag erin om alle gezinnen bij te staan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school. (792357X6823X111218K01i)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in hun schoolwerk. (792357X6823X111218K01j)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik slaag erin om een alternatieve uitleg of een voorbeeld te geven wanneer leerlingen iets niet begrijpen. (792357X6823X111218K01k)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan alternatieve	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
--	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	----------

instructiestrategieën toepassen in de klas.
(792357X6823X111218K01l)

[] In de uitgangspunten bij de eindtermen voor het vak PAV staat: " (...) bij de ontwikkeling van de persoonlijkheidsvorming en bij de ondersteuning van de beroepsopleiding vormt 'levensecht leren' het hoofdkenmerk. (...) Met PAV verwerken de leerlingen de bundeling van levensechte en herkenbare inhoud en als één geheel, zoals zij ook de realiteit van het leven als één geheel ervaren, in een logische samenhang." Beoordeel volgende stellingen met betrekking tot 'levensecht leren' met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 792357X6823X111232

Vraagcode: K02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik probeer in mijn lessen gebruik te maken van 'levensecht leren', maar ik zou dit graag nog meer doen. (792357X6823X111232K02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Bij sommige lessen is er sprake van 'levensecht leren', maar meestal is dit niet het geval. (792357X6823X111232K02b)	☐		☐		☐		☐		☐
'Levensecht leren' is moeilijk realiseerbaar in de praktijk omwille van belemmeringen zoals uitrusting lokaal, uurrooster, ... (792357X6823X111232K02c)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik probeer tegemoet te komen aan 'levensecht leren' door in mijn bundels onderwerpen te integreren die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. (792357X6823X111232K02d)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik probeer tegemoet te komen aan	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
‘levensecht leren’ door in mijn bundels onderwerpen te integreren die voorbereiden op het latere leven. (792357X6823X111232K02e)									
Het werken met een bestaand handboek/bestaande bundels, belemmert mij in het werken rond ‘levensecht leren’. (792357X6823X111232K02f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik weet niet hoe ik het ‘levensecht leren’ moet aanpakken binnen mijn lessen PAV. (792357X6823X111232K02g)	☐		☐		☐		☐		☐

[] Wordt het vak PAV bij u op school gegeven in klassen waar leerlingen uit verschillende studierichtingen bij elkaar zitten?

ID: 792357X6823X111241

Vraagcode: K03 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6823X111241K03a)
- ☐ Nee (792357X6823X111241K03b)

[] Wordt er gedifferentieerd tijdens de lessen PAV op basis van de studierichting van de leerlingen? (bijvoorbeeld: leerlingen van haartooi krijgen andere opdrachten dan leerlingen van kantoor of auto?)

ID: 792357X6823X111244

Vraagcode: K04 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '14 [K03]' (Wordt het vak PAV bij u op school gegeven in klassen waar leerlingen uit verschillende studierichtingen bij elkaar zitten?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6823X111244K04a)

- ☐ Nee (792357X6823X111244K04b)

[] Geeft u in klassen met een verschillende studierichting aangepaste bundels/thema's/opdrachten, die afgestemd zijn op de specifieke studierichting?

ID: 792357X6823X111247

Vraagcode: K05 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '14 [K03]' (Wordt het vak PAV bij u op school gegeven in klassen waar leerlingen uit verschillende studierichtingen bij elkaar zitten?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6823X111247K05a)
- ☐ Nee (792357X6823X111247K05b)

[] Indien u een aantal dingen zou kunnen/mogen veranderen voor uw vak PAV, welke zou u dan kiezen? Selecteer er (maximum) drie, die u het belangrijkste vindt.

ID: 792357X6823X111250

Vraagcode: K06 *

Kies maximaal 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Kleinere klasgroepen creëren. (792357X6823X111250K06a)
- ☐ De klasgroepen per studierichting indelen zodat er slechts één studierichting vertegenwoordigd is binnen één klas. (792357X6823X111250K06b)
- ☐ Meer lesuren per week vrijmaken voor het vak PAV. (792357X6823X111250K06c)
- ☐ De lesblokken voor het vak PAV groter maken zodat ik meer kan doen binnen één lesdeel. (792357X6823X111250K06d)
- ☐ De lesblokken voor het vak PAV korter maken zodat de aandachtsboog van de leerlingen niet verslapt. (792357X6823X111250K06e)
- ☐ Een klaslokaal dat uitgerust is met veel didactisch materiaal: pc's, internet, boeken, ... (792357X6823X111250K06f)

- ☐ Meer budget ter beschikking hebben om uitstappen te kunnen plannen.
(792357X6823X111250K06g)
- ☐ Meer samenwerking tussen collega's (bijvoorbeeld co-teaching, overleg met leraren praktijkvakken,). (792357X6823X111250K06h)

[]Geef aan hoe bekwaam u zich voelt voor de verschillende domeinen binnen het vak PAV. Beoordeel dit met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'ik voel me hier helemaal niet bekwaam in' en 5 voor 'ik voel mij hier helemaal bekwaam in'.

ID: 792357X6823X111261

Vraagcode: K07 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5	(5)
Functionele taalvaardigheid. (792357X6823X111261K07a)	☐		☐		☐		☐		☐	
Functionele rekenvaardigheid. (792357X6823X111261K07b)	☐		☐		☐		☐		☐	
Functionele informatieverwerking en –verwerking. (792357X6823X111261K07c)	☐		☐		☐		☐		☐	
Organisatiebekwaamheid. (792357X6823X111261K07d)	☐		☐		☐		☐		☐	
Tijd- en ruimtebewustzijn. (792357X6823X111261K07e)	☐		☐		☐		☐		☐	
Maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid. (792357X6823X111261K07f)	☐		☐		☐		☐		☐	
Wetenschap en samenleving. (792357X6823X111261K07g)	☐		☐		☐		☐		☐	

[]Worden bij de evaluatie binnen het vak PAV bepaalde domeinen frequenter geëvalueerd dan andere domeinen?

ID: 792357X6823X111270

Vraagcode: K08 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6823X111270K08a)

- ☐ Nee (792357X6823X111270K08b)
- ☐ Ik heb hier geen zicht op. (792357X6823X111270K08c)

[] Welk(e) domein(en) wordt(/worden) het minst vaak geëvalueerd?

ID: 792357X6823X111274

Vraagcode: K09

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '19 [K08]' (Worden bij de evaluatie binnen het vak PAV bepaalde domeinen frequenter geëvalueerd dan andere domeinen?)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Functionele taalvaardigheid. (792357X6823X111274K09a)
- ☐ Functionele rekenvaardigheid. (792357X6823X111274K09b)
- ☐ Functionele informatieverwerking en –verwerking. (792357X6823X111274K09c)
- ☐ Organisatiebekwaamheid. (792357X6823X111274K09d)
- ☐ Tijd- en ruimtebewustzijn. (792357X6823X111274K09e)
- ☐ Maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid en verantwoordelijkheid.
(792357X6823X111274K09f)

[] Zijn er bij u op school nog examens voor de leerlingen voor het vak PAV?

ID: 792357X6823X111283

Vraagcode: K10 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6823X111283K10a)
- ☐ Nee (792357X6823X111283K10b)

[] Beoordeel volgende stellingen met betrekking tot evaluatie binnen het vak PAV met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 792357X6823X111287

Vraagcode: K11 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik maak gebruik van peer-evaluatie. (792357X6823X111287K11a)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik maak gebruik van peer-evaluatie en laat dit doorwegen bij het eindresultaat. (792357X6823X111287K11b)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik maak gebruik van zelfevaluatie. (792357X6823X111287K11c)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik maak gebruik van zelfevaluatie en laat dit doorwegen bij het eindresultaat. (792357X6823X111287K11d)	☐	☐	☐	☐	☐
Bij mijn evaluatie beoordeel ik vooral de kennis bij mijn leerlingen. (792357X6823X111287K11e)	☐	☐	☐	☐	☐
Bij mijn evaluatie beoordeel ik voor het inzicht bij mijn leerlingen. (792357X6823X111287K11f)	☐	☐	☐	☐	☐
Bij mijn evaluatie beoordeel ik vooral de vaardigheden bij mijn leerlingen. (792357X6823X111287K11g)	☐	☐	☐	☐	☐
Bij mijn evaluatie beoordeel ik vooral de attitudes bij mijn leerlingen. (792357X6823X111287K11h)	☐	☐	☐	☐	☐
Bij mijn evaluatie zorg ik voor een evenwicht tussen het beoordelen van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. (792357X6823X111287K11i)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik stimuleer de leerlingen om te reflecteren over hun leerproces. (792357X6823X111287K11j)	☐	☐	☐	☐	☐
Bij de evaluatie beoordeel ik zowel het proces als het product. (792357X6823X111287K11k)	☐	☐	☐	☐	☐

[]De inhouden van mijn les worden voornamelijk bepaald door ... Kies (maximum) 3 antwoorden die uw les het meest bepalen).

ID: 792357X6823X111302

Vraagcode: K12 *

Kies maximaal 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ De interesses van mijn leerlingen (792357X6823X111302K12a)
- ☐ De studierichting van de klas (792357X6823X111302K12b)
- ☐ De beginsituatie van de leerlingen (792357X6823X111302K12c)
- ☐ De vakgroep PAV, waar ik ook input lever. (792357X6823X111302K12d)
- ☐ Ikzelf (792357X6823X111302K12e)
- ☐ Het werkboek dat gebruikt wordt op school. (792357X6823X111302K12f)
- ☐ De actualiteit (792357X6823X111302K12g)
- ☐ De eindtermen en leerplannen (792357X6823X111302K12h)

[] Welke onderwerpen/thema's behandelt u in de lessen PAV in de 2de graad?

ID: 792357X6823X111314

Vraagcode: K13 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was '2de graad' bij vraag '3 [A03]' (In welke graad geeft u momenteel les in het vak PAV op deze school?)

Vul uw antwoord hier in:

[] Welke onderwerpen/thema's behandelt u in de lessen PAV in de 3de graad?

ID: 792357X6823X111316

Vraagcode: K14 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was '3de graad' bij vraag '3 [A03]' (In welke graad geeft u momenteel les in het vak PAV op deze school?)

Vul uw antwoord hier in:

Vakgroep PAV

In dit onderdeel krijgt u een aantal vragen over de vakgroep van PAV.

[]Is er op school een vakgroep voor PAV?

ID: 792357X6825X111373

Vraagcode: V01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6825X111373V01a)
- ☐ Nee (792357X6825X111373V01b)

[]Bent u vakgroepverantwoordelijke voor PAV?

ID: 792357X6825X111376

Vraagcode: V02 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '26 [V01]' (Is er op school een vakgroep voor PAV?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6825X111376V02a)
- ☐ Nee (792357X6825X111376V02b)

[]Hoeveel jaren bent u reeds vakgroepverantwoordelijke?

ID: 792357X6825X111381

Vraagcode: V03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '27 [V02]' (Bent u vakgroepverantwoordelijke voor PAV?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 0-5 jaar (792357X6825X111381V03a)
- ☐ 6-10 jaar (792357X6825X111381V03b)
- ☐ 11-20 jaar (792357X6825X111381V03c)
- ☐ 12-30 jaar (792357X6825X111381V03d)
- ☐ meer dan 30 jaar (792357X6825X111381V03e)
- ☐ Op onze school wordt er met een beurtrol gewerkt. Elk jaar is er een andere vakgroepvoorzitter.
(792357X6825X111381V03f)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de vakgroep op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 792357X6825X111389

Vraagcode: V04 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '27 [V02]' (Bent u vakgroepverantwoordelijke voor PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
We hebben een stabiele vakgroep met een aantal vaste kernleden. (792357X6825X111389V04a)	☐		☐		☐		☐		☐
De vakgroep heeft nood aan een sterk sturende leider. (792357X6825X111389V04b)	☐		☐		☐		☐		☐
Met onze vakgroep werken we aan diepgaande veranderingen of grotere projecten. (792357X6825X111389V04c)	☐		☐		☐		☐		☐
Binnen de vakgroep PAV houden we ons voornamelijk bezig met praktische zaken. (792357X6825X111389V04d)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik zou liever meer rond inhoudelijke zaken werken in de vakgroep. (792357X6825X111389V04e)	☐		☐		☐		☐		☐
Binnen de vakgroep wordt beslist rond welke thema's/onderwerpen er gewerkt wordt. (792357X6825X111389V04f)	☐		☐		☐		☐		☐
Buiten de vakgroepwerking zijn er veel informele samenwerkingen tussen leerkrachten. (792357X6825X111389V04g)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb het gevoel dat onze vakgroepwerking goed loopt. (792357X6825X111389V04h)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik voel me gesteund door de vakgroep. (792357X6825X111389V04i)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb het gevoel dat ik met al	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
mijn vragen bij de vakgroep terecht kan. (792357X6825X111389V04j)									
Ik vind de vakgroepwerking nuttig. (792357X6825X111389V04k)	☐		☐		☐		☐		☐
Er is samenwerking met de andere vakgroepen. (792357X6825X111389V04l)	☐		☐		☐		☐		☐
Binnen de vakgroep is er ruimte om de leerlijnen uit te werken. (792357X6825X111389V04m)	☐		☐		☐		☐		☐
Binnen de vakgroep is er ruimte om de beginsituatie van onze leerlingen te bespreken, zodat we de lessen hierop kunnen afstemmen. (792357X6825X111389V04n)	☐		☐		☐		☐		☐
In de vakgroep hebben we inhoudelijk overleg, zodat er geen enkel thema meerdere keren aan bod komt. (792357X6825X111389V04o)	☐		☐		☐		☐		☐
Wij toetsen de werking van onze vakgroep af bij de pedagogische begeleiding. (792357X6825X111389V04p)	☐		☐		☐		☐		☐

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de vakgroepwerking op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 792357X6825X111407

Vraagcode: V05 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '27 [V02]' (Bent u vakgroepverantwoordelijke voor PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
We hebben een redelijk stabiele vakgroep met een aantal vaste kernleden. (792357X6825X111407V05a)	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Met onze vakgroep werken we aan diepgaande veranderingen of grotere projecten. (792357X6825X111407V05b)	☐		☐		☐		☐		☐
Binnen de vakgroep PAV houden we ons voornamelijk bezig met praktische zaken. (792357X6825X111407V05c)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik zou liever meer rond inhoudelijke zaken werken in de vakgroepvergaderingen. (792357X6825X111407V05d)	☐		☐		☐		☐		☐
Binnen de vakgroep wordt beslist rond welke thema's/onderwerpen er gewerkt wordt. (792357X6825X111407V05e)	☐		☐		☐		☐		☐
Buiten de vakgroep zijn er veel informele samenwerkingen tussen leerkrachten. (792357X6825X111407V05f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb het gevoel dat onze vakgroepwerking goed loopt. (792357X6825X111407V05g)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik voel me gesteund door de vakgroep. (792357X6825X111407V05h)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb het gevoel dat ik met al mijn vragen bij de vakgroep terecht kan. (792357X6825X111407V05i)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik vind de vakgroepwerking nuttig. (792357X6825X111407V05j)	☐		☐		☐		☐		☐
Er is samenwerking met de andere vakgroepen. (792357X6825X111407V05k)	☐		☐		☐		☐		☐
Binnen de vakgroep is er ruimte om de leerlijnen uit te werken. (792357X6825X111407V05l)	☐		☐		☐		☐		☐
Binnen de vakgroep is er ruimte om de beginsituatie van onze leerlingen te bespreken, zodat we de lessen hierop kunnen afstemmen. (792357X6825X111407V05m)	☐		☐		☐		☐		☐
In de vakgroep hebben we	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5	(5)
inhoudelijk overleg, zodat er geen enkel thema meerdere keren aan bod komt.										

(792357X6825X111407V05n)

We toetsen de werking van onze vakgroep regelmatig af bij de pedagogische begeleider.

☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(792357X6825X111407V05o)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de samenwerking op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 792357X6825X111426

Vraagcode: V06 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5	(5)
Ik vind dat er voldoende samenwerking is tussen de collega's van de praktijkvakken en de collega's PAV.	☐		☐		☐		☐		☐	

(792357X6825X111426V06a)

Ik heb het gevoel dat het vak PAV voldoende gewaardeerd wordt door de directie.

☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(792357X6825X111426V06b)

Ik heb het gevoel dat het vak PAV voldoende gewaardeerd wordt door de collega's.

☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(792357X6825X111426V06c)

Bij de deliberaties wordt er voldoende rekening gehouden met het vak PAV.

☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(792357X6825X111426V06d)

Over de peiling van 2013

In 2013 werden peilingsproeven afgenomen voor het vak PAV bij leerlingen in de derde graad. Daaruit bleek dat minder dan de helft van de leerlingen de eindtermen voor de lees- (38%), luister- (39%) en rekenvaardigheden (39%) behaalt. Voor het verwerven en verwerken van informatie werd een betere score behaald (62%).

[]Was u reeds op de hoogte van deze peilingsresultaten?

ID: 792357X6820X111108

Vraagcode: P01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6820X111108P01a)
- ☐ Nee, ik heb pas weet van deze resultaten sinds mijn deelname aan dit onderzoek (792357X6820X111108P01b)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw reactie op de resultaten van de peiling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 792357X6820X111109

Vraagcode: P02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
De resultaten van de peiling liggen in de lijn van mijn verwachtingen (792357X6820X111109P02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik was verrast door de resultaten van de peiling (792357X6820X111109P02b)	☐		☐		☐		☐		☐

[]Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?

ID: 792357X6820X111110

Vraagcode: P04 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6820X111110P04a)
- ☐ Nee (792357X6820X111110P04b)
- ☐ Dat weet ik niet (792357X6820X111110P04c)

[]Indien de leerlingen van mijn school zouden deelnemen aan de peilingen PAV, dan denk ik dat hun resultaten tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen

ID: 792357X6820X111112

Vraagcode: P03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' of 'Dat weet ik niet' bij vraag '34 [P04]' (Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Beter zouden zijn (792357X6820X111112P03a)
- ☐ Hetzelfde zouden zijn (792357X6820X111112P03b)
- ☐ Slechter zouden zijn (792357X6820X111112P03c)

[]Was u zelf betrokken bij de afname van de peilingen?

ID: 792357X6820X111137

Vraagcode: P05 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '34 [P04]' (Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (792357X6820X111137P05a)
- ☐ Nee (792357X6820X111137P05b)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de afname van de peiling op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag (ter opfrissing) een aantal voorbeelditems uit de peilingen ziet, kan u deze terugvinden in de link onderaan deze vraag.

ID: 792357X6820X111140

Vraagcode: P06 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '36 [P05]' (Was u zelf betrokken bij de afname van de peilingen?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (P061)	2 (P062)	3 (P063)	4 (P064)	5 (P065)	Dat weet ik niet (P066)
De leerlingen waren niet gemotiveerd om zich in te zetten voor de peiling. (792357X6820X111140P06a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen zagen er tegenop om deel te nemen aan de peiling. (792357X6820X111140P06b)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen waren zenuwachtig voor de peiling. (792357X6820X111140P06c)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen wilden zich bewijzen (door het behalen van een hoge score) bij de deelname aan de peiling. (792357X6820X111140P06d)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De manier waarop de peiling afgenomen werd, verschilt van de manier waarop wij onze leerlingen evalueren. (792357X6820X111140P06e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De peilingen duurden langer dan de evaluaties die onze leerlingen gewoon zijn. (792357X6820X111140P06f)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen mogen bij onze evaluaties hulpmiddelen gebruiken zoals rekenmachine, woordenboek, ... (792357X6820X111140P06g)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De instructies werden bij	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (P061)	2 (P062)	3 (P063)	4 (P064)	5 (P065)	Dat weet ik niet (P066)
--	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	---

de peilingen anders
verwoord dan onze
leerlingen gewoon zijn.
(792357X6820X111140P0
6h)

De manier waarop de
peiling afgenomen werd,
heeft ervoor gezorgd dat
veel leerlingen niet het
beste van zichzelf hebben
kunnen laten zien.

(792357X6820X111140P0
6i)

De vragen in de peiling
zijn vragen die ik als
leerkracht nooit zou
opnemen in een toets voor
mijn leerlingen.

(792357X6820X111140P0
6j)

<https://docs.google.com/document/d/1U5nSnUBWsjkLq2N76xGJwYWasDdnviylhx-Sq5eey4/edit?usp=sharing>

[] Hieronder vindt u een lijst van mogelijke oorzaken voor de teleurstellende resultaten op de peilingen die in 2013 afgenomen werden voor het vak PAV in de 3de graad.

Selecteer 3 mogelijke oorzaken die volgens u een verklaring kunnen zijn voor de teleurstellende resultaten.

ID: 792357X6820X111111

Vraagcode: P07 *

Kies 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Het is een algemene tendens dat leerlingen minder goed scoren dan vroeger op vlak van taalvaardigheid en rekenvaardigheid, dit vertaalt zich in de resultaten van de peiling.

(792357X6820X111111P07a)

- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten het beoogde niveau niet kunnen behalen. (792357X6820X111111P07b)
- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten nood hebben aan meer ondersteuning zowel tijdens als buiten de lessen.
(792357X6820X111111P07c)
- ☐ Er is weinig geschikt lesmateriaal voorhanden. (792357X6820X111111P07d)
- ☐ Het feit dat meerdere vakgebieden geïntegreerd worden in één vak zorgt ervoor dat er te weinig stilgestaan kan worden bij het overbrengen van bepaalde kennis/vaardigheden.
(792357X6820X111111P07e)
- ☐ Leerkrachten PAV leggen de lat niet hoog genoeg voor de leerlingen.
(792357X6820X111111P07f)
- ☐ Het vak PAV heeft lange tijd op weinig belangstelling kunnen rekenen op beleidsniveau, waardoor 'algemene vorming' binnen het bso minder aandacht kreeg dan de praktijkgerichte vorming.
(792357X6820X111111P07g)
- ☐ Er is een brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV waardoor veel leerkrachten hierin terecht komen zonder dat ze echt opgeleid zijn voor dit specifieke vak/deze specifieke doelgroep. (792357X6820X111111P07h)
- ☐ Anderstalige leerlingen doen het minder goed, waardoor de gemiddelde resultaten van de peiling ook zwakker zijn. (792357X6820X111111P07i)
- ☐ Ik heb geen idee wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn. (792357X6820X111111P07j)
- ☐ Andere:

(792357X6820X111111other)

[]Geef uw reactie op volgende stelling: "de afname van een peiling verschilt sterk van de manier waarop leerlingen doorgaans geëvalueerd worden binnen het vak PAV, waardoor dit de prestaties van de leerlingen negatief

beïnvloedt". Beoordeel deze stelling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag enkele voorbeeldvragen en wat extra uitleg raadpleegt rond de manier van evalueren in het peilingsonderzoek kan u klikken op de link onderaan deze vraag.

ID: 792357X6820X111113

Vraagcode: P08 *

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ 1 (1)
- ☐ 2 (2)
- ☐ 3 (3)
- ☐ 4 (4)
- ☐ 5 (5)

<https://docs.google.com/document/d/1U5nSnUBWsjkLq2N76xGJwYWasDdnviylhx-Sq5eey4/edit?usp=sharing>

Eindtermen en leerplannen

In dit onderdeel krijgt u enkele vragen met betrekking tot de eindtermen en leerplannen voor het vak PAV.

[]Met welke stelling gaat u het meest akkoord?

ID: 792357X6822X111196

Vraagcode: E01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ik wijk in mijn klaspraktijk sterk af van de eindtermen/ het leerplan. (792357X6822X111196E01a)
- ☐ Ik wijk in mijn klaspraktijk in beperkte mate af van de eindtermen/het leerplan.
(792357X6822X111196E01b)
- ☐ Mijn klaspraktijk ligt helemaal in de lijn van de eindtermen/ het leerplan.
(792357X6822X111196E01c)
- ☐ Ik weet het niet, ik ken de eindtermen/het leerplan onvoldoende. (792357X6822X111196E01d)

[]Hieronder vindt u enkele stellingen met betrekking tot de eindtermen/leerplannen. Beoordeel volgende stellingen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal

oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 792357X6822X111202

Vraagcode: E02 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ik wijk in mijn klaspraktijk sterk af van de eindtermen/ het leerplan.' of 'Ik wijk in mijn klaspraktijk in beperkte mate af van de eindtermen/het leerplan.' bij vraag '40 [E01]' (Met welke stelling gaat u het meest akkoord?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
De eindtermen/leerplannen bieden veel vrijheden aan de gebruikers, daardoor worden bepaalde onderdelen anders geïnterpreteerd door de leerkrachten. (792357X6822X111202E02a)	☐		☐		☐		☐		☐
De eindtermen/leerplannen zijn niet concreet genoeg, het is voor leerkrachten niet duidelijk wat er precies aan bod moet komen. (792357X6822X111202E02b)	☐		☐		☐		☐		☐
De eindtermen/leerplannen zijn niet concreet genoeg, het is voor leerkrachten niet duidelijk wanneer een leerling een bepaalde eindterm heeft behaald. (792357X6822X111202E02c)	☐		☐		☐		☐		☐
Het niveau van de eindtermen/leerplannen is voor de bso-leerlingen te hoog. (792357X6822X111202E02d)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik voel mezelf niet altijd genoeg onderlegd om de eindtermen/leerplannen te vertalen naar de klaspraktijk. (792357X6822X111202E02e)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik vind de eindtermen/leerplannen niet meer up-to-date. (792357X6822X111202E02f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik vind dat er bepaalde zaken op vlak van kennisinhouden ontbreken in de eindtermen/leerplannen. (792357X6822X111202E02g)	☐		☐		☐		☐		☐

Inrichting van het vak PAV

In de volgende stellingen willen we graag uw mening te weten komen met betrekking tot het geïntegreerd aanbieden van de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) binnen één vak: PAV.

[]Beoordeel volgende stellingen met betrekking tot het vak PAV met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 792357X6828X111472

Vraagcode: I01 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, hierdoor worden de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd. (792357X6828X111472I01a)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is beter het vak PAV geïntegreerd aan te bieden zodat de leerlingen de inhoud als één geheel kunnen verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren. (792357X6828X111472I01b)	☐		☐		☐		☐		☐
Door het aanbieden van PAV als geïntegreerd vak worden alle deelcomponenten minder diepgaand behandeld. (792357X6828X111472I01c)	☐		☐		☐		☐		☐
Voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken is het beter om PAV opgesplitst aan te bieden, zodat zij op lees- en schrijfvaardigheden expliciet kunnen oefenen in het vak Nederlands. (792357X6828X111472I01d)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is voor leerkrachten moeilijk om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten komen. (792357X6828X111472I01e)	☐		☐		☐		☐		☐
Afhankelijk van hun eigen vooropleiding leggen leerkrachten meer de nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV. (792357X6828X111472I01f)	☐		☐		☐		☐		☐

Afsluiting

U bent aan het einde gekomen van onze vragenlijst. Heel erg bedankt voor uw tijd en uw bijdrage aan ons onderzoek!

[]Heeft u nog verdere opmerkingen of bedenkingen bij deze bevraging?

ID: 792357X6829X111479

Vraagcode: OP1

Vul uw antwoord hier in:

Verstuur uw enquête

Bedankt voor uw deelname aan deze enquête.

Bijlage 15 Vragenlijst online survey leerkrachten AV 1ste graad

Leerkrachten 1e graad

[Database tabel: {survey_726232}]

Deze online bevraging kadert binnen het onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV). Het onderzoek is opgebouwd in verschillende fases waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld worden. In een eerste fase van dataverzameling werden er reeds casestudies georganiseerd. In een tweede fase wordt een online bevraging afgenomen onder alle secundaire scholen van Vlaanderen die bso aanbieden.

Uw school heeft reeds ingestemd om deel te nemen aan de online bevraging. Binnen dit onderzoek zijn er meerdere vragenlijsten opgesteld, afhankelijk van de functie van de respondent (directie, leerkracht eerste graad, leerkracht 2de graad, ...). Via uw school verkregen wij uw contactgegevens zodat u de juiste link naar de vragenlijst kon ontvangen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 25 minuten duren. Na afloop van het onderzoek zullen de resultaten ook aan u bezorgd worden. Dit is voorzien in de loop van 2017. Wij willen u alvast bedanken voor uw bereidheid om dit in te vullen!

Er zijn 27 vragen in deze enquête

Loopbaan

In dit onderdeel krijgt u een aantal algemene vragen over uw loopbaan in het onderwijs.

[]Hoeveel jaar bent u reeds actief als leerkracht?

ID: 726232X6850X111926

Vraagcode: A01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 0-5 jaar (726232X6850X111926A01a)
- ☐ 6-10 jaar (726232X6850X111926A01b)
- ☐ 11-20 jaar (726232X6850X111926A01c)
- ☐ 21-30 jaar (726232X6850X111926A01d)
- ☐ Meer dan 30 jaar (726232X6850X111926A01e)

[]Welk vak geeft u op school in de b-stroom? (Kies hier voor het vak waarin u het meeste uren bent aangesteld. Bij het verder invullen van deze vragenlijst houdt u dit vak in het achterhoofd).

ID: 726232X6850X111961

Vraagcode: A02 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Nederlands (726232X6850X111961A02a)
- ☐ Wiskunde (726232X6850X111961A02b)
- ☐ Mavo (726232X6850X111961A02c)
- ☐ PAV (726232X6850X111961A02d)
- ☐ Andere:

(726232X6850X111961other)

[]Hoeveel jaar heeft u al ervaring in het geven van dit vak?

ID: 726232X6850X111927

Vraagcode: A03 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Geen (726232X6850X111927A03a)
- ☐ 0-5 jaar (726232X6850X111927A03b)
- ☐ 6-10 jaar (726232X6850X111927A03c)
- ☐ 11-20 jaar (726232X6850X111927A03d)
- ☐ 21-30 jaar (726232X6850X111927A03e)
- ☐ Meer dan 30 jaar (726232X6850X111927A03f)

[]In welke van onderstaande graden geeft u momenteel les op deze school?

ID: 726232X6850X111929

Vraagcode: A04 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 1ste graad (726232X6850X111929A04a)
- ☐ 2de graad aso (726232X6850X111929A04b)
- ☐ 2de graad bso (726232X6850X111929A04c)

- ☐ 2de graad kso (726232X6850X1119294A04d)
- ☐ 2de graad tso (726232X6850X111929A04e)
- ☐ 3de graad aso (726232X6850X111929A04f)
- ☐ 3de graad bso (726232X6850X111929A04g)
- ☐ 3de graad kso (726232X6850X111929A04h)
- ☐ 3de graad tso (726232X6850X111929A04i)

[]Met welke van de volgende stellingen gaat u het meest akkoord?

ID: 726232X6850X111930

Vraagcode: A05 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ik wil dit vak (= vak aangekruist bij vraag 2) zeker nog blijven geven voor de rest van mijn loopbaan binnen het onderwijs (726232X6850X111930A05a)
- ☐ Als ik mogelijkheden krijg om meer uren op te nemen in een ander vak, dan geef ik daar de voorkeur aan (726232X6850X111930A05b)
- ☐ Ik zou liever geen les meer geven in een bso-richting (726232X6850X111930A05c)
- ☐ Ik denk er over na om het onderwijs te verlaten (726232X6850X111930A05d)

Opleiding

In dit onderdeel krijgt u een aantal vragen over uw vooropleiding.

[]Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs?

Selecteer alles wat voldoet.

ID: 726232X6852X112114

Vraagcode: O01 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Regent/bachelor voor kleuteronderwijs of lager onderwijs (726232X6852X112114O01a)
- ☐ Regent/bachelor secundair onderwijs (726232X6852X112114O01b)
- ☐ Licentiaat/master (726232X6852X112114O01c)
- ☐ Andere:

(726232X6852X112114other)

[]U hebt een diploma van regent/bachelor secundair onderwijs. Welke onderwijsvakken koos u?
ID: 726232X6852X112118
Vraagcode: 002 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Regent/bachelor secundair onderwijs' bij vraag '6 [O01]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ project algemene vakken (726232X6852X112118O021)
- ☐ aardrijkskunde (726232X6852X112118O022)
- ☐ bewegingsrecreatie (726232X6852X112118O023)
- ☐ bio-esthetiek (726232X6852X112118O024)
- ☐ biologie (726232X6852X112118O025)
- ☐ biotechnieken (726232X6852X112118O026)
- ☐ bouw (726232X6852X112118O027)
- ☐ burotica (726232X6852X112118O028)
- ☐ chemie (726232X6852X112118O029)
- ☐ Duits (726232X6852X112118O0210)
- ☐ economie (726232X6852X112118O0211)
- ☐ elektriciteit-nijverheidstechnieken (726232X6852X112118O0212)
- ☐ Engels (726232X6852X112118O0213)
- ☐ Frans (726232X6852X112118O0214)
- ☐ fysica (726232X6852X112118O0215)
- ☐ geschiedenis (726232X6852X112118O0216)
- ☐ haartooi (726232X6852X112118O0217)
- ☐ handel-burotica (726232X6852X112118O0218)
- ☐ hout (726232X6852X112118O0219)
- ☐ informatica (726232X6852X112118O0220)

- ☐ islamitische godsdienst (726232X6852X112118O0221)
- ☐ katholieke godsdienst (726232X6852X112118O0222)
- ☐ Latijn (726232X6852X112118O0223)
- ☐ lichamelijke opvoeding (726232X6852X112118O0224)
- ☐ mechanica (726232X6852X112118O0225)
- ☐ mode (726232X6852X112118O0226)
- ☐ muzikale opvoeding (726232X6852X112118O0227)
- ☐ Nederlands (726232X6852X112118O0228)
- ☐ niet-confessionele zedenleer (726232X6852X112118O0229)
- ☐ plastische opvoeding (726232X6852X112118O0230)
- ☐ project kunstvakken (726232X6852X112118O0231)
- ☐ technologische opvoeding/techniek (726232X6852X112118O0232)
- ☐ voeding-verzorging (726232X6852X112118O0233)
- ☐ wiskunde (726232X6852X112118O0234)
- ☐ Andere:

(726232X6852X112118other)

[]U hebt een diploma van licentiaat/master. Tot welk studiegebied behoorde uw hoofdopleiding?

ID: 726232X6852X112154

Vraagcode: 004 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Licentiaat/master' bij vraag '6 [O01]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ archeologie en kunstwetenschappen (726232X6852X112154O041)
- ☐ architectuur (726232X6852X112154O042)
- ☐ audiovisuele en beeldende kunst (726232X6852X112154O043)
- ☐ bewegings- en revalidatiewetenschappen (726232X6852X112154O044)

- ☐ biomedische wetenschappen (726232X6852X112154O045)
- ☐ biotechniek (726232X6852X112154O046)
- ☐ diergeneeskunde (726232X6852X112154O047)
- ☐ economische en toegepaste economische wetenschappen (726232X6852X112154O048)
- ☐ farmaceutische wetenschappen (726232X6852X112154O049)
- ☐ geneeskunde (726232X6852X112154O0410)
- ☐ geschiedenis (726232X6852X112154O0411)
- ☐ gezondheidszorg (726232X6852X112154O0412)
- ☐ godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht (726232X6852X112154O0413)
- ☐ handelswetenschappen en bedrijfskunde (726232X6852X112154O0414)
- ☐ industriële wetenschappen en technologie (726232X6852X112154O0415)
- ☐ muziek en podiumkunsten (726232X6852X112154O0416)
- ☐ nautische wetenschappen (726232X6852X112154O0417)
- ☐ politieke en sociale wetenschappen (726232X6852X112154O0418)
- ☐ productontwikkeling (726232X6852X112154O0419)
- ☐ psychologie en pedagogische wetenschappen (726232X6852X112154O0420)
- ☐ rechten, notariaat en criminologische wetenschappen (726232X6852X112154O0421)
- ☐ sociale gezondheidswetenschappen (726232X6852X112154O0422)
- ☐ taal- en letterkunde (726232X6852X112154O0423)
- ☐ tandheelkunde (726232X6852X112154O0424)
- ☐ toegepaste biologische wetenschappen (726232X6852X112154O0425)
- ☐ toegepaste taalkunde (726232X6852X112154O0426)
- ☐ toegepaste wetenschappen (726232X6852X112154O0427)
- ☐ verkeerskunde (726232X6852X112154O0428)
- ☐ wetenschappen (726232X6852X112154O0429)
- ☐ wijsbegeerte en moraalwetenschappen (726232X6852X112154O0430)
- ☐ Andere:

(726232X6852X112154other)

[]U hebt een diploma van licentiaat/master. Via welke weg hebt u een bewijs van pedagogische bekwaamheid verworven? Ik beschik over volgend type van lerarendiploma:

ID: 726232X6852X112014

Vraagcode: 003 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Licentiaat/master' bij vraag '6 [001]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Een diploma regentaat/groep 1. (726232X6852X112014O03a)
- ☐ Een bachelordiploma (professionele bachelor) voor leraar secundair onderwijs.
(726232X6852X112014O03b)
- ☐ Een SLO-diploma (= specifieke lerarenopleiding) behaald aan een universiteit.
(726232X6852X112014O03c)
- ☐ Een SLO-diploma (= specifieke lerarenopleiding) behaald aan een CVO (centrum voor volwassenenonderwijs). (726232X6852X112014O03d)
- ☐ Een diploma van D-cursus. (726232X6852X112014O03e)
- ☐ Een diploma van een GPB-opleiding. (726232X6852X112014O03f)
- ☐ Ik beschik momenteel nog niet over een lerarendiploma omdat ik leraar-in-opleiding (LIO) ben.
(726232X6852X112014O03g)
- ☐ Ik beschik niet over een lerarendiploma. (726232X6852X112014O03h)
- ☐ Andere:

(726232X6852X112014other)

[]Hieronder vindt u enkele stellingen met betrekking tot uw lerarenopleiding. Beoordeel volgende stellingen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. De overige cijfers interpreteer je als volgt: 2 voor 'oneens', 3 voor 'noch eens, noch oneens', 4 voor 'eens'.

ID: 726232X6852X112015

Vraagcode: 005 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
In mijn lerarenopleiding ontbrak een stage binnen de B-stroom/het bso waardoor ik onvoldoende voorbereid ben om met deze doelgroep om te gaan. (726232X6852X112015O05a)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om activerende werkvormen te gebruiken. (726232X6852X112015O05b)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van differentiatie. (726232X6852X112015O05c)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om vakoverschrijdend/geïntegreerd te werken. (726232X6852X112015O05d)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op projectmatig werken. (726232X6852X112015O05e)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van klasmanagement. (726232X6852X112015O05f)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding ging veel aandacht naar breed evalueren (door verschillende personen, op verschillende manieren, proces en product, ...). (726232X6852X112015O05g)	☐		☐		☐		☐		☐

[]Met betrekking tot welke onderwerpen zou u zich nog willen professionaliseren in functie van uw vak? Selecteer

uw top 3.

ID: 726232X6852X112016

Vraagcode: O06 *

Kies maximaal 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Leerlingen betrekken bij het evalueren (726232X6852X112016O06a)
- ☐ Diverse vaardigheden evalueren (726232X6852X112016O06b)
- ☐ Zinvolle feedback geven (726232X6852X112016O06c)
- ☐ Gedifferentieerd evalueren (726232X6852X112016O06d)
- ☐ Projectmatig werken (726232X6852X112016O06e)
- ☐ De leerling centraal: hoe input van leerlingen verwerken in jouw lessen?
(726232X6852X112016O06f)
- ☐ Geïntegreerd/vakoverschrijdend werken (726232X6852X112016O06g)
- ☐ Differentiëren (726232X6852X112016O06h)
- ☐ Klasmanagement (726232X6852X112016O06i)
- ☐ Hoe kan ik mijn bso-leerlingen motiveren? (726232X6852X112016O06j)
- ☐ Een krachtige leeromgeving creëren d.m.v. levensechte contexten (726232X6852X112016O06k)
- ☐ Activerende werkvormen gebruiken (726232X6852X112016O06l)
- ☐ ICT in wiskunde/ Mavo/ Nederlands / ... (726232X6852X112016O06m)
- ☐ Taalgericht PAV geven (726232X6852X112016O06n)
- ☐ Talige vaardigheden aanleren (726232X6852X112016O06o)
- ☐ Rekenvaardigheden aanleren (726232X6852X112016O06p)
- ☐ Lees ik mijn leerplan goed? (726232X6852X112016O06q)

Klaspraktijk

In dit onderdeel krijgt u een aantal vragen met betrekking tot uw klaspraktijk.

[]Geef aan in welke mate u akkoord bent met volgende stellingen met betrekking tot uw handelen in de klas. Beoordeel met een score van 1 tot 5 waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 726232X6853X112047

Vraagcode: K01 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik slaag erin om de leerlingen de regels te laten naleven in de klas. (726232X6853X112047K01a)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan leerlingen overtuigen dat ze het goed kunnen doen bij hun schoolwerk. (726232X6853X112047K01b)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik slaag erin om een verscheidenheid aan evaluatiestrategieën te gebruiken. (726232X6853X112047K01c)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan storend gedrag in de klas onder controle houden. (726232X6853X112047K01d)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik slaag erin goede vragen op te stellen voor de leerlingen voor tijdens de les. (726232X6853X112047K01e)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan mijn klas goed leiden. (726232X6853X112047K01f)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik slaag erin om leerlingen bij te brengen dat leren belangrijk is. (726232X6853X112047K01g)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan een leerling die storend of luidruchtig is, kalmeren. (726232X6853X112047K01h)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik slaag erin om alle gezinnen bij te staan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school. (726232X6853X112047K01i)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in hun schoolwerk. (726232X6853X112047K01j)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik slaag erin om een alternatieve uitleg of een voorbeeld te geven wanneer leerlingen iets niet begrijpen. (726232X6853X112047K01k)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik kan alternatieve instructiestrategieën toepassen in de klas. (726232X6853X112047K01l)	☐	☐	☐	☐	☐

[]In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen met betrekking tot uw klaspraktijk binnen het vak dat u eerder aankruiste? Beoordeel hiervoor volgende stellingen waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 726232X6853X112048

Vraagcode: K02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik stimuleer overleg over de aanpak en de verantwoordelijkheden binnen een groepsopdracht. (726232X6853X112048K02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik geef zelf extra hulp buiten de lesuren voor leerlingen die wat trager of zwakker zijn en dreigen te mislukken. (726232X6853X112048K02b)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik werk regelmatig groepsopdrachten uit waarbij leerlingen elkaar moeten helpen om tot resultaat te komen. (726232X6853X112048K02c)	☐		☐		☐		☐		☐
Tijdens de les zelf hou ik me bewust meer bezig met leerlingen die het moeilijker hebben. (726232X6853X112048K02d)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb speciaal materiaal (handboeken, oefeningen,...) voor het remediëren van tekorten bij zwakkere leerlingen. (726232X6853X112048K02e)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb materiaal waarbij ik kan remediëren voor leerlingen die het nodig hebben, maar ook materiaal dat zorgt voor extra uitdaging waar nodig. (726232X6853X112048K02f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik maak regelmatig gebruik van werkvormen waarbij leerlingen met elkaar moeten samenwerken om tot resultaat te komen.	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
(726232X6853X112048K02g) Ik voorzie extra oefeningen of andere taken voor leerlingen die vlugger van begrip zijn (uitbreidings- of verdiepingsstof). (726232X6853X112048K02h)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik observeer het leer- en werkgedrag van alle leerlingen op een min of meer systematische wijze. (726232X6853X112048K02i)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb zicht op situaties waar mogelijkheden ontstaan om van en met elkaar te leren. (726232X6853X112048K02j)	☐		☐		☐		☐		☐

[]In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen met betrekking tot uw klaspraktijk binnen het vak dat u eerder aankruiste? Beoordeel hiervoor volgende stellingen waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 726232X6853X112049

Vraagcode: K03 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik praat met de leerlingen over mijn verwachtingen ten aanzien van hen. (726232X6853X112049K03a)	☐		☐		☐		☐		☐
Wanneer leerlingen de leerstof niet begrijpen, probeer ik een andere aanpak uit. (726232X6853X112049K03b)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik geef de leerlingen veel keuzemogelijkheden in opdrachten. (726232X6853X112049K03c)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is moeilijk om aan de leerlingen uit te leggen waarom dingen die ze op school leren belangrijk zijn. (726232X6853X112049K03d)	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Bij opdrachten moet ik altijd en herhaaldelijk aan de leerlingen zeggen wat ze moeten doen. (726232X6853X112049K03e)	☐		☐		☐		☐		☐
Als leerlingen iets niet begrijpen, leg ik het op verschillende manieren uit. (726232X6853X112049K03f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik laat de leerlingen heel wat beslissingen in verband met hun werk in de klas zelf nemen. (726232X6853X112049K03g)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik ben duidelijk tegen de leerlingen over wat ik van hen verwacht. (726232X6853X112049K03h)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik toon de leerlingen verschillende manieren om problemen op te lossen. (726232X6853X112049K03i)	☐		☐		☐		☐		☐
Doorgaans bied ik de leerlingen zo weinig mogelijk keuzes aan. (726232X6853X112049K03j)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan de leerlingen niet de dingen op hun manier laten doen. (726232X6853X112049K03k)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik moet de leerlingen stap voor stap begeleiden bij hun opdrachten. (726232X6853X112049K03l)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik merk dat ik de leerlingen elke stap moet uitleggen tijdens het maken van opdrachten. (726232X6853X112049K03m)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is beter niet teveel keuzemogelijkheden te geven aan de leerlingen. (726232X6853X112049K03n)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan het mij niet veroorloven de leerlingen al te veel zelf te laten beslissen over hun opdrachten. (726232X6853X112049K03o)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik laat leerlingen eerst zelf de stappen aangeven die ze moeten/willen zetten, voor ze de	☐		☐		☐		☐		☐

1 (1) 2 (2) 3 (3) 4 (4) 5 (5)

opdracht verder uitwerken.
(726232X6853X112049K03p)

Over de peiling van 2013

In 2013 werden peilingsproeven afgenomen voor het vak PAV bij leerlingen in de derde graad. Daaruit bleek dat minder dan de helft van de leerlingen de eindtermen voor de lees- (38%), luister- (39%) en rekenvaardigheden (39%) behaalt. Voor het verwerven en verwerken van informatie werd een betere score behaald (62%).

[] Was u reeds op de hoogte van deze peilingsresultaten?

ID: 726232X6851X111966

Vraagcode: P01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (726232X6851X111966P01a)
- ☐ Nee, ik heb pas weet van deze resultaten sinds mijn deelname aan dit onderzoek

(726232X6851X111966P01b)

[] Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw reactie op de resultaten van de peiling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 726232X6851X111967

Vraagcode: P02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
De resultaten van de peiling liggen in de lijn van mijn verwachtingen (726232X6851X111967P02a)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik was verrast door de resultaten van de peiling (726232X6851X111967P02b)	☐	☐	☐	☐	☐

[] Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?

ID: 726232X6851X111969

Vraagcode: P03 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (726232X6851X111969P03a)
- ☐ Nee (726232X6851X111969P03b)
- ☐ Dat weet ik niet (726232X6851X111969P03c)

[]Indien mijn leerlingen (op het moment dat ze in de 3de graad zullen zitten) zouden deelnemen aan de peilingen PAV, dan denk ik dat hun resultaten tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen...

ID: 726232X6851X111968

Vraagcode: P04 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' of 'Dat weet ik niet' bij vraag '17 [P03]' (Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Beter zouden zijn (726232X6851X111968P04a)
- ☐ Hetzelfde zouden zijn (726232X6851X111968P04b)
- ☐ Slechter zouden zijn (726232X6851X111968P04c)

[]Was u zelf betrokken bij de afname van de peilingen?

ID: 726232X6851X111970

Vraagcode: P05 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '17 [P03]' (Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (726232X6851X111970P05a)
- ☐ Nee (726232X6851X111970P05b)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de afname van de peiling op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag (ter opfrissing) een aantal voorbeelditems uit de

peilingen ziet, kan u deze terugvinden in de link onderaan deze vraag.

ID: 726232X6851X111971

Vraagcode: P06 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '19 [P05]' (Was u zelf betrokken bij de afname van de peilingen?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (P061)	2 (P062)	3 (P063)	4 (P064)	5 (P065)	Dat weet ik niet (P066)
De leerlingen waren niet gemotiveerd om zich in te zetten voor de peiling (726232X6851X111971P06a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen waren zenuwachtig voor de peiling. (726232X6851X111971P06b)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen wilden zich bewijzen (door het behalen van een hoge score) bij de deelname aan de peiling. (726232X6851X111971P06c)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De manier waarop de peiling afgenomen werd, verschilt van de manier waarop wij onze leerlingen evalueren. (726232X6851X111971P06d)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De peilingen duurden langer dan de evaluaties die onze leerlingen gewoon zijn (726232X6851X111971P06e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen mogen bij onze evaluaties hulpmiddelen gebruiken	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (P061)	2 (P062)	3 (P063)	4 (P064)	5 (P065)	Dat weet ik niet (P066)
zoals rekenmachine, woordenboek, ... (726232X6851X111971P0 6f)						
De instructies werden bij de peilingen anders verwoord dan onze leerlingen gewoon zijn. (726232X6851X111971P0 6g)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De manier waarop de peiling afgenomen werd, heeft ervoor gezorgd dat veel leerlingen niet het beste van zichzelf hebben kunnen laten zien (726232X6851X111971P0 6h)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De vragen in de peiling zijn vragen die ik als leerkracht nooit zou opnemen in een toets voor mijn leerlingen (726232X6851X111971P0 6i)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<https://docs.google.com/document/d/1U5nSnUBWsjkLq2N76xGJwYWasDdnviylhx-Sq5eey4/edit?usp=sharing>

[] Hieronder vindt u een lijst van mogelijke oorzaken voor de teleurstellende resultaten op de peilingen die in 2013 afgenomen werden voor het vak PAV in de 3de graad. Selecteer 3 mogelijke oorzaken die volgens u een verklaring kunnen zijn voor de teleurstellende resultaten. ID: 726232X6851X111972 Vraagcode: P07 *

Kies 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Het is een algemene tendens dat leerlingen minder goed scoren dan vroeger op vlak van taalvaardigheid en rekenvaardigheid, dit vertaalt zich in de resultaten van de peiling.
(726232X6851X111972P07a)
- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten het beoogde niveau niet kunnen behalen. (726232X6851X111972P07b)
- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten nood hebben aan meer ondersteuning zowel tijdens als buiten de lessen.
(726232X6851X111972P07c)
- ☐ Er is weinig geschikt lesmateriaal voorhanden. (726232X6851X111972P07d)
- ☐ Het feit dat meerdere vakgebieden geïntegreerd worden in één vak zorgt ervoor dat er te weinig stilgestaan kan worden bij het overbrengen van bepaalde kennis/vaardigheden
(726232X6851X111972P07e)
- ☐ Leerkrachten PAV leggen de lat niet hoog genoeg voor de leerlingen
(726232X6851X111972P07f)
- ☐ Het vak PAV heeft lange tijd op weinig belangstelling kunnen rekenen op beleidsniveau, waardoor 'algemene vorming' binnen het bso minder aandacht kreeg dan de praktijkgerichte vorming
(726232X6851X111972P07g)
- ☐ Er is een brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV waardoor veel leerkrachten hierin terecht komen zonder dat ze echt opgeleid zijn voor dit specifieke vak/deze specifieke doelgroep (726232X6851X111972P07h)
- ☐ Anderstalige leerlingen doen het minder goed, waardoor de gemiddelde resultaten van de peiling ook zwakker zijn. (726232X6851X111972P07i)
- ☐ Ik heb geen idee wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn. (726232X6851X111972P07j)
- ☐ Andere:

(726232X6851X111972other)

[]Beoordeel volgende stelling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag enkele voorbeeldvragen en wat extra uitleg raadpleegt rond de manier van evalueren in het peilingsonderzoek kan u klikken op de link onderaan deze vraag.

ID: 726232X6851X111973

Vraagcode: P08 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (P08a 1)	2 (P08a 2)	3 (P08a 3)	4 (P08a 4)	5 (P08a 5)	Dat weet ik niet. (P08a 6)
De afname van een peiling verschilt sterk van de manier waarop leerlingen doorgaans geëvalueerd worden binnen het vak PAV, waardoor dit de prestaties van de leerlingen negatief beïnvloedt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

(726232X6851X111973
P08a)

<https://docs.google.com/document/d/1U5nSnUBWsjkLq2N76xGJwYWasDdnviylhx-Sg5eey4/edit?usp=sharing>

[]Geef uw reactie op volgende stellingen in verband met de eindtermen. Beoordeel deze stellingen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag wat extra informatie raadpleegt over de eindtermen, kan u deze vinden in de link onderaan deze vraag.

ID: 726232X6851X111974

Vraagcode: P09 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (P09a 1)	2 (P09a 2)	3 (P09a 3)	4 (P09a 4)	5 (P09a 5)	Dat weet ik niet. (P09a 6)
De eindtermen en de leerplannen voor PAV zijn vrij open en deze vrijheid kan een probleem vormen (726232X6851X111974 P09a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De eindtermen PAV zijn voor bso-leerlingen niet haalbaar (726232X6851X111974 P09b)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/bsv/vakgebonden/eerste-en-tweede-leerjaar/project-algemene-vorming/eindtermen.htm>

Inrichting van het vak PAV

In de volgende stellingen willen we graag uw mening te weten komen met betrekking tot het geïntegreerd aanbieden van de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) binnen één vak: PAV.

[] Wordt het vak PAV in de tweede of derde graad van uw school geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen één vak: PAV?

ID: 726232X6854X112186

Vraagcode: I01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (726232X6854X112186I01a)
- ☐ Nee (726232X6854X112186I01b)

[] Beoordeel volgende stellingen met betrekking tot het vak PAV met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 726232X6854X112088

Vraagcode: I02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, hierdoor worden de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd. (726232X6854X112088I02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is beter het vak PAV geïntegreerd aan te bieden zodat de leerlingen de inhoud als één geheel kunnen verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren. (726232X6854X112088I02b)	☐		☐		☐		☐		☐
Door het aanbieden van PAV als geïntegreerd vak worden alle deelcomponenten minder diepgaand behandeld. (726232X6854X112088I02c)	☐		☐		☐		☐		☐
Voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken is het beter om PAV opgesplitst aan te bieden, zodat zij op lees- en schrijfvaardigheden expliciet kunnen oefenen in het vak Nederlands. (726232X6854X112088I02d)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is voor een leerkracht moeilijk om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten komen. (726232X6854X112088I02e)	☐		☐		☐		☐		☐
Afhankelijk van hun eigen vooropleiding leggen leerkrachten meer de nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV. (726232X6854X112088I02f)	☐		☐		☐		☐		☐

[] Waarom wordt PAV niet geïntegreerd aangeboden? Geef de reden(en) waarom uw school ervoor kiest om PAV niet geïntegreerd aan te bieden.

ID: 726232X6854X112189

Vraagcode: I03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '24 [I01]' (Wordt het vak PAV in de tweede of derde graad van uw school geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen één vak: PAV?)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ De verschillende deelcomponenten worden zo diepgaander behandeld.
(726232X6854X112189I03a)
- ☐ We kunnen de leerlingen die thuis geen Nederlands spreken beter ondersteunen.
(726232X6854X112189I03b)
- ☐ Het is voor de leerkrachten beter indien zij zich op één aspect kunnen focussen.
(726232X6854X112189I03c)
- ☐ Andere:

(726232X6854X112189other)

Afsluiting

U bent aan het einde gekomen van onze vragenlijst. Heel erg bedankt voor uw tijd en uw bijdrage aan ons onderzoek!

[]Heeft u nog verdere opmerkingen of bedenkingen bij deze bevraging?

ID: 726232X6855X112094

Vraagcode: OP1

Vul uw antwoord hier in:

Verstuur uw enquête

Bedankt voor uw deelname aan deze enquête.

Bijlage 16 Vragenlijst online survey schoolleiders

PAV - schoolleiders

[Database tabel: {survey_641182}]

Deze online bevraging kadert binnen het onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV). Het onderzoek is opgebouwd in verschillende fases waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld worden. In een eerste fase van dataverzameling werden er reeds casestudies georganiseerd. In een tweede fase wordt een online bevraging afgenomen onder alle secundaire scholen van Vlaanderen die bso aanbieden.

Uw school heeft reeds ingestemd om deel te nemen aan de online bevraging. Binnen dit onderzoek zijn er meerdere vragenlijsten opgesteld, afhankelijk van de functie van de respondent (directie, leerkracht eerste graad, leerkracht 2de graad, ...). Via uw school verkregen wij uw contactgegevens zodat u de juiste link naar de vragenlijst kon ontvangen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 25 minuten duren. Na afloop van het onderzoek zullen de resultaten ook aan u bezorgd worden. Dit is voorzien in de loop van 2017. Wij willen u alvast bedanken voor uw bereidheid om dit in te vullen!

Er zijn 39 vragen in deze enquête

Algemene informatie

In dit onderdeel krijgt u enkele algemene vragen over uw loopbaan in het onderwijs.

[]Hoeveel jaar bent u reeds actief als directeur?

ID: 641182X6773X108588

Vraagcode: A01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 0-5 jaar (641182X6773X108588A01a)
- ☐ 6-10 jaar (641182X6773X108588A01b)
- ☐ 11-20 jaar (641182X6773X108588A01c)
- ☐ 21-30 jaar (641182X6773X108588A01d)
- ☐ Meer dan 30 jaar (641182X6773X108588A01e)

[]Heeft u zelf als leerkracht voor een klas gestaan? Indien ja: gelieve aan te duiden hoeveel jaar.

ID: 641182X6773X108602

Vraagcode: A02 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Geen (641182X6773X108602A02a)
- ☐ 0-5 jaar (641182X6773X108602A02b)
- ☐ 6-10 jaar (641182X6773X108602A02c)
- ☐ 11-20 jaar (641182X6773X108602A02d)
- ☐ 21-30 jaar (641182X6773X108602A02e)
- ☐ Meer dan 30 jaar (641182X6773X108602A02f)

[]Heeft u zelf ervaring in het geven van het vak PAV/mavo? Indien ja: hoeveel jaar?
ID: 641182X6773X108609
Vraagcode: A03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord ONGELIJK 'Geen' bij vraag '2 [A02]' (Heeft u zelf als leerkracht voor een klas gestaan? Indien ja: gelieve aan te duiden hoeveel jaar.)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Nee (641182X6773X108609A03a)
- ☐ 0-5 jaar (641182X6773X108609A03b)
- ☐ 6-10 jaar (641182X6773X108609A03c)
- ☐ 11-20 jaar (641182X6773X108609A03d)
- ☐ 21-30 jaar (641182X6773X108609A03e)
- ☐ Meer dan 30 jaar (641182X6773X108609A03f)

[]Heeft u zelf ervaring in het lesgeven aan leerlingen uit de b-stroom/ het bso? Indien ja: hoeveel jaar?
ID: 641182X6773X108621
Vraagcode: A04 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord ONGELIJK 'Geen' bij vraag '2 [A02]' (Heeft u zelf als leerkracht voor een klas gestaan? Indien ja: gelieve aan te duiden hoeveel jaar.)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Nee (641182X6773X108621A04a)

- ☐ 0-5 jaar (641182X6773X108621A04b)
- ☐ 6-10 jaar (641182X6773X108621A04c)
- ☐ 11-20 jaar (641182X6773X108621A04d)
- ☐ 21-30 jaar (641182X6773X108621A04e)
- ☐ Meer dan 30 jaar (641182X6773X108621A04f)

Over de peiling van 2013

In 2013 werden peilingsproeven afgenomen voor het vak PAV bij leerlingen in de derde graad. Daaruit bleek dat minder dan de helft van de leerlingen de eindtermen voor de lees- (38%), luister- (39%) en rekenvaardigheden (39%) behaalt. Voor het verwerven en verwerken van informatie werd een betere score behaald (62%).

[] Was u reeds op de hoogte van deze peilingsresultaten?

ID: 641182X6781X108630

Vraagcode: P01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (641182X6781X108630P01a)
- ☐ Nee, ik heb pas weet van deze resultaten sinds mijn deelname aan dit onderzoek (641182X6781X108630P02a)

[] Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw reactie op de resultaten van de peiling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. De overige cijfers interpreteer je als volgt: 2 voor 'oneens', 3 voor 'noch eens, noch oneens' en 4 voor 'eens'.

ID: 641182X6781X108635

Vraagcode: P02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
De resultaten van de peiling liggen in de lijn van mijn verwachtingen (641182X6781X108635P02a)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik was verrast door de resultaten van de peiling (641182X6781X108635P02b)	☐	☐	☐	☐	☐

[]Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?

ID: 641182X6781X108657

Vraagcode: P04 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (641182X6781X108657P04a)
- ☐ Nee (641182X6781X108657P04b)
- ☐ Dat weet ik niet (641182X6781X108657P04c)

[]Indien de leerlingen van mijn school zouden deelnemen aan de peilingen PAV, dan denk ik dat hun resultaten tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen

ID: 641182X6781X108946

Vraagcode: P03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' of 'Dat weet ik niet' bij vraag '7 [P04]' (Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Beter zouden zijn (641182X6781X108946P03a)
- ☐ Hetzelfde zouden zijn (641182X6781X108946P03b)
- ☐ Slechter zouden zijn (641182X6781X108946P03c)

[]Hieronder vindt u een lijst van mogelijke oorzaken voor de teleurstellende resultaten op de peilingen die in 2013 afgenomen werden voor het vak PAV in de 3de graad.

Selecteer 3 mogelijke oorzaken die volgens u een verklaring kunnen zijn voor de teleurstellende resultaten.

ID: 641182X6781X108661

Vraagcode: P05 *

Kies 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Het is een algemene tendens dat leerlingen minder goed scoren dan vroeger op vlak van taalvaardigheid en rekenvaardigheid, dit vertaalt zich in de resultaten van de peiling.
(641182X6781X108661P05a)
- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten het beoogde niveau niet kunnen behalen. (641182X6781X108661P05b)
- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten nood hebben aan meer ondersteuning zowel tijdens als buiten de lessen.
(641182X6781X108661P05c)
- ☐ Er is weinig geschikt lesmateriaal voorhanden. (641182X6781X108661P05d)
- ☐ Het feit dat meerdere vakgebieden geïntegreerd worden in één vak zorgt ervoor dat er te weinig stilgestaan kan worden bij het overbrengen van bepaalde kennis/vaardigheden.
(641182X6781X108661P05e)
- ☐ Leerkrachten PAV leggen de lat niet hoog genoeg voor de leerlingen.
(641182X6781X108661P05f)
- ☐ Het vak PAV heeft lange tijd op weinig belangstelling kunnen rekenen op beleidsniveau, waardoor 'algemene vorming' binnen het bso minder aandacht kreeg dan de praktijkgerichte vorming.
(641182X6781X108661P05g)
- ☐ Er is een brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV waardoor veel leerkrachten hierin terecht komen zonder dat ze echt opgeleid zijn voor dit specifieke vak/deze specifieke doelgroep. (641182X6781X108661P05h)
- ☐ Anderstalige leerlingen doen het minder goed, waardoor de gemiddelde resultaten van de peiling ook zwakker zijn. (641182X6781X108661P05i)
- ☐ Ik heb geen idee wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn. (641182X6781X108661P05j)
- ☐ Andere:

(641182X6781X108661other)

[]Beoordeel onderstaande stelling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag enkele voorbeeldvragen en wat extra uitleg raadpleegt rond de manier van evalueren in het peilingsonderzoek kan u klikken op de link onderaan deze vraag.

ID: 641182X6781X108950

Vraagcode: P06 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (P06a 1)	2 (P06a 2)	3 (P06a 3)	4 (P06a 4)	5 (P06a 5)	Dat weet ik niet. (P06a 6)
De afname van een peiling verschilt sterk van de manier waarop leerlingen doorgaans geëvalueerd worden binnen het vak PAV, waardoor dit de prestaties van de leerlingen negatief beïnvloedt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

(641182X6781X108950
P06a)

<https://docs.google.com/document/d/1U5nSnUBWsjkLq2N76xGJwYWasDdnviylhx-Sq5eey4/edit?usp=sharing>

Inrichting van het vak PAV

Via de volgende vragen willen we graag uw mening te weten komen met betrekking tot het geïntegreerd aanbieden van de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) binnen één vak: PAV.

[]Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?

ID: 641182X6787X108684

Vraagcode: I01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (641182X6787X108684I01a)
- ☐ Nee (641182X6787X108684I01b)

**[]Gelieve volgende stellingen met betrekking tot het vak PAV te beoordelen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.
ID: 641182X6787X108687
Vraagcode: I02 ***

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5	(5)
Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, hierdoor worden de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd. (641182X6787X108687I02a)	☐		☐		☐		☐		☐	
Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden zodat de leerlingen de inhouden als één geheel kunnen verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren. (641182X6787X108687I02b)	☐		☐		☐		☐		☐	
Door het aanbieden van PAV als geïntegreerd vak worden alle deelcomponenten minder diepgaand behandeld. (641182X6787X108687I02c)	☐		☐		☐		☐		☐	
Voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken is het beter om PAV opgesplitst aan te bieden, zodat zij op lees- en schrijfvaardigheden expliciet kunnen oefenen in het vak Nederlands. (641182X6787X108687I02d)	☐		☐		☐		☐		☐	
Het is voor leerkrachten moeilijk om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten	☐		☐		☐		☐		☐	

1 (1) 2 (2) 3 (3) 4 (4) 5 (5)

komen.

(641182X6787X108687I02e)

Afhankelijk van hun eigen
vooropleiding leggen leerkrachten
meer de nadruk op bepaalde
domeinen binnen PAV.

(641182X6787X108687I02f)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

[] Welke vakken vallen er in uw school onder PAV?

ID: 641182X6787X108724

Vraagcode: I03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies maximaal 7 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Natuurwetenschappen (641182X6787X108724I03a)
- ☐ Wiskunde (641182X6787X108724I03b)
- ☐ Engels (641182X6787X108724I03c)
- ☐ Frans (641182X6787X108724I03d)
- ☐ mavo (641182X6787X108724I03e)
- ☐ Nederlands (641182X6787X108724I03f)
- ☐ Andere:

(641182X6787X108724other)

[] Wordt het vak PAV binnen één klas soms door meerdere leerkrachten gegeven? (Bijvoorbeeld: één leerkracht die zich meer op het wiskundige gedeelte concentreert, één leerkracht die zich meer op de talige domeinen concentreert?)

ID: 641182X6787X108727

Vraagcode: I04

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies minstens één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (641182X6787X108727I04a)
- ☐ Nee (641182X6787X108727I04b)

[]Wordt er soms aan co-teaching of teamteaching gedaan?

ID: 641182X6787X108730

Vraagcode: I05 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (641182X6787X108730I05a)
- ☐ Nee (641182X6787X108730I05b)

[]Gelieve volgende stellingen met betrekking tot het vak PAV te beoordelen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6787X108733

Vraagcode: I06 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, hierdoor worden de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd. (641182X6787X108733I06a)	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Het is beter het vak PAV geïntegreerd aan te bieden zodat de leerlingen de inhoud als één geheel kunnen verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren. (641182X6787X108733I06b)	☐		☐		☐		☐		☐
Door het aanbieden van PAV als geïntegreerd vak worden alle deelcomponenten minder diepgaand behandeld. (641182X6787X108733I06c)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is voor een leerkracht moeilijk om alle domeinen die in het vak PAV gebundeld zitten te beheersen en over te brengen aan de leerlingen. (641182X6787X108733I06d)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is beter om de verschillende vakgebieden binnen de algemeen vormende vakken apart aan te bieden, ook in de tweede en derde graad. (641182X6787X108733I06e)	☐		☐		☐		☐		☐

[] Waarom wordt PAV niet geïntegreerd aangeboden? Geef de reden(en) waarom uw school ervoor kiest om PAV niet geïntegreerd aan te bieden?

ID: 641182X6787X108746

Vraagcode: I07 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ De verschillende deelcomponenten worden zo diepgaander behandeld.
(641182X6787X108746I07a)
- ☐ We kunnen leerlingen die thuis geen Nederlands spreken beter ondersteunen.
(641182X6787X108746I07b)
- ☐ Het is voor de leerkrachten beter indien zij zich op 1 aspect kunnen focussen.
(641182X6787X108746I07c)

- ☐ Andere:

(641182X6787X108746other)

[]In welke verschillende vakken worden de eindtermen van PAV in jullie school verwerkt? Duid de verschillende vakken aan:

ID: 641182X6787X108958

Vraagcode: I08 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Engels (641182X6787X108958I08a)
- ☐ Frans (641182X6787X108958I08b)
- ☐ mavo (641182X6787X108958I08c)
- ☐ natuurwetenschappen (641182X6787X108958I08d)
- ☐ Nederlands (641182X6787X108958I08e)
- ☐ wiskunde (641182X6787X108958I08f)
- ☐ Andere:

(641182X6787X108958other)

Opleiding en loopbaan leerkrachten PAV

In dit onderdeel volgen enkele vragen die peilen naar uw aanwervingsbeleid met betrekking tot leerkrachten PAV.

[]Volgende stellingen gaan over de aanwerving van nieuwe leerkrachten PAV. Gelieve volgende stellingen te beoordelen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6790X108748

Vraagcode: 001 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik vind het belangrijk dat leerkrachten PAV een diploma als leraar PAV hebben en dus over een vereist bekwaamheidsbewijs beschikken voor het vak PAV. (641182X6790X108748O01a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik vind het belangrijk dat nieuwe leerkrachten PAV reeds een bewijs voor pedagogische bekwaamheid hebben behaald. (641182X6790X108748O01b)	☐		☐		☐		☐		☐
Bij de aanwerving van nieuwe leerkrachten PAV maak ik een onderscheid tussen een vereist bekwaamheidsbewijs en een voldoende geachte bekwaamheidsbewijs. (641182X6790X108748O01c)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik vind het belangrijk dat nieuwe leerkrachten PAV reeds ervaring hebben met de doelgroep van bso-leerlingen. (641182X6790X108748O01d)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik geef leerkrachten soms lesuren PAV vanuit praktische overwegingen: bijvoorbeeld om een sterke leerkracht meer lestijden binnen onze school te kunnen geven. (641182X6790X108748O01e)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik geef de voorkeur aan leerkrachten met een diploma in een ander onderwijsvak dan PAV omdat zij breed inzetbaar zijn en ook onder een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs aan de slag kunnen in het vak PAV.	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
(641182X6790X108748O01f) Ik geef één leerkracht liefst niet te veel uren PAV, zodat zij ook in andere onderwijsvormen dan bso kunnen werken.	☐		☐		☐		☐		☐
(641182X6790X108748O01g) Ik vind het belangrijk dat de leerkrachten didactisch sterk onderlegd zijn.	☐		☐		☐		☐		☐
(641182X6790X108748O01h) Ik vind het belangrijk dat een PAV-leerkracht al een aantal jaren ervaring met lesgeven heeft.	☐		☐		☐		☐		☐
(641182X6790X108748O01i) Ik vind de motivatie van een leerkracht die PAV wil geven belangrijker dan het diploma.	☐		☐		☐		☐		☐
(641182X6790X108748O01j) Ik moet vaak op zoek gaan naar nieuwe leerkrachten PAV, omdat er veel wissels zijn in het PAV-team.	☐		☐		☐		☐		☐
(641182X6790X108748O01k) Binnen mijn team verwacht ik dat elke leerkracht die een algemeen vak geeft, eens een paar uren PAV opneemt in zijn/haar lessenrooster.	☐		☐		☐		☐		☐
(641182X6790X108748O01l)									

[]Volgende stellingen gaan over de lerarenopleiding van leerkrachten die een diploma afleveren dat vereist of voldoende geacht wordt voor het geven van het vak PAV (voor een volledig overzicht van deze opleidingen kan u terecht op de link onderaan deze vraag). Gelieve volgende stellingen te beoordelen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Beantwoord deze vragen vanuit je eigen ervaringen en de eigen praktijk.

ID: 641182X6790X108762

Vraagcode: 002 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd

aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid om vakoverschrijdend/geïntegreerd te werken. (641182X6790X108762O02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid op vlak van vakdidactiek met betrekking tot het vak PAV. (641182X6790X108762O02b)	☐		☐		☐		☐		☐
Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid op projectmatig werken. (641182X6790X108762O02c)	☐		☐		☐		☐		☐
Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van differentiatie. (641182X6790X108762O02d)	☐		☐		☐		☐		☐
Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid op een diverse klassamenstelling en de mogelijkheden om daarmee om te gaan op vlak van klasmanagement. (641182X6790X108762O02e)	☐		☐		☐		☐		☐
Net afgestudeerde (max. 5 jaar) leerkrachten worden voldoende voorbereid om breed te evalueren (proces-product, geven van feedback, evalueren op verschillende manieren en verschillende personen,...). (641182X6790X108762O02f)	☐		☐		☐		☐		☐

http://www.ond.vlaanderen.be/bekwaamheidsbewijzen/database/SOV_diplomalijst.asp?mvakcode=129

**[] Welk type professionalisering wordt door leerkrachten
PAV het meest gevolgd?**

ID: 641182X6790X108768

Vraagcode: 003 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Professionalisering rond didactiek. (641182X6790X108768O03a)
- ☐ Professionalisering rond omgaan met de doelgroep. (641182X6790X108768O03b)
- ☐ Inhoudelijke professionalisering (specifieke inhoud vak het vak PAV).
(641182X6790X108768O03c)
- ☐ Professionalisering rond bredere thema's die voor de hele school van belang zijn (bijvoorbeeld:
M-decreet, smartschool, ...). (641182X6790X108768O03d)

[]Volgende stellingen hebben betrekking op de professionalisering van leerkrachten PAV. Gelieve volgende stellingen te beoordelen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6790X108773

Vraagcode: 004 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (004 1)	2 (004 2)	3 (004 3)	4 (004 4)	5 (004 5)	Weet ik niet (004 6)
Ik heb de indruk dat mijn leerkrachten die een deel van hun opdracht in het vak PAV hebben, hun professionalisering eerder zullen volgen in het kader van een ander vak dan PAV. (641182X6790X108773O04	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (O04 1)	2 (O04 2)	3 (O04 3)	4 (O04 4)	5 (O04 5)	Weet ik niet (O04 6)
a) Op mijn school volgen leerkrachten weinig specifieke professionalisering voor het vak PAV. (641182X6790X108773O04	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b) Mijn school werkt voor het vak PAV nauw samen met een pedagogisch begeleider. (641182X6790X108773O04	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c) Ik stimuleer mijn PAV- leerkrachten om hun professionalisering, specifiek voor het vak PAV te doen. (641182X6790X108773O04	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d) Er zijn te weinig professionaliseringsmogelijk heden, specifiek voor leerkrachten PAV. (641182X6790X108773O04	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e)						

Vakgroep PAV

In dit onderdeel krijgt u een aantal vragen over de vakgroep van PAV op uw school.

[]Is er op school een vakgroep PAV?

ID: 641182X6791X108778

Vraagcode: V01 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (641182X6791X108778V01a)

- ☐ Nee (641182X6791X108778V01b)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de vakgroepwerking PAV op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6791X108781

Vraagcode: V02 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?) en Antwoord was bij vraag '23 [V01]' (Is er op school een vakgroep PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (V02 1)	2 (V02 2)	3 (V02 3)	4 (V02 4)	5 (V02 5)	Weet ik niet (V02 6)
We hebben een stabiele vakgroep PAV met een aantal vaste kernleden. (641182X6791X108781V02a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De vakgroep heeft nood aan een sterk sturende leider. (641182X6791X108781V02b)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep PAV werken de leerkrachten aan diepgaande veranderingen of grotere projecten (641182X6791X108781V02c)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep wordt beslist rond welke thema's/onderwerpen er gewerkt wordt. (641182X6791X108781V02d)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep PAV werken de leerkrachten voornamelijk rond praktische zaken. (641182X6791X108781V)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (V02 1)	2 (V02 2)	3 (V02 3)	4 (V02 4)	5 (V02 5)	Weet ik niet (V02 6)
02e)						
Binnen de vakgroep PAV werken de leerkrachten voldoende rond inhoudelijke thema's. (641182X6791X108781V 02f)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Buiten de vakgroepwerking zijn er veel informele samenwerkingen tussen leerkrachten. (641182X6791X108781V 02g)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het gevoel dat onze vakgroepwerking goed loopt. (641182X6791X108781V 02h)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind de vakgroepwerking nuttig. (641182X6791X108781V 02i)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Er is samenwerking met de andere vakgroepen. (641182X6791X108781V 02j)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep is er ruimte om de leerlijnen uit te werken. (641182X6791X108781V 02k)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep is er ruimte om de beginsituatie van onze leerlingen te bespreken, zodat we de lessen hierop kunnen afstemmen. (641182X6791X108781V 02l)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

**[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw
ervaring met betrekking tot de samenwerking tussen
leerkrachten op uw school beoordelen met een score van 1**

tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6791X108795

Vraagcode: V03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik vind dat er goede samenwerking is tussen de collega's van de praktijkvakken en de collega's PAV. (641182X6791X108795V03a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb het gevoel dat het vak PAV gewaardeerd wordt door de praktijkleerkrachten. (641182X6791X108795V03b)	☐		☐		☐		☐		☐
Bij de deliberaties wordt er rekening gehouden met het vak PAV. (641182X6791X108795V03c)	☐		☐		☐		☐		☐
Het vak PAV speelt geen doorslaggevende rol bij deliberaties. (641182X6791X108795V03d)	☐		☐		☐		☐		☐

[] Bij welke vakken is er een vakgroep? Duid deze vakken aan:

ID: 641182X6791X108991

Vraagcode: V04 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Nederlands (641182X6791X108991V04a)
- ☐ Wiskunde (641182X6791X108991V04b)
- ☐ Mavo (641182X6791X108991V04c)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de vakgroepwerking PAV op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6791X108999

Vraagcode: V05 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (V05 1)	2 (V05 2)	3 (V05 3)	4 (V05 4)	5 (V05 5)	Weet ik niet (V05 6)
Er is samenwerking met de verschillende vakgroepen van de algemene vakken. (641182X6791X108999V05a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Er is samenwerking tussen de vakgroepen algemene vakken en de vakgroepen praktijkvakken. (641182X6791X108999V05b)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep wordt beslist rond welke thema's/onderwerpen er gewerkt wordt. (641182X6791X108999V05c)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep werken de leerkrachten voornamelijk rond praktische zaken. (641182X6791X108999V05d)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep werken de leerkrachten voldoende rond inhoudelijke thema's . (641182X6791X108999V05e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (V05 1)	2 (V05 2)	3 (V05 3)	4 (V05 4)	5 (V05 5)	Weet ik niet (V05 6)
Buiten de vakgroepwerking zijn er veel informele samenwerkingen tussen leerkrachten. (641182X6791X108999V05f)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik vind de vakgroepwerking nuttig. (641182X6791X108999V05g)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep is er ruimte om de leerlijnen uit te werken. (641182X6791X108999V05h)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Binnen de vakgroep is er ruimte om de beginsituatie van onze leerlingen te bespreken, zodat we de lessen hierop kunnen afstemmen. (641182X6791X108999V05i)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de samenwerking tussen leerkrachten op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6791X109526

Vraagcode: V06 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik vind dat er goede samenwerking is tussen de collega's van de	☐	☐	☐	☐	☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
praktijkvakken en de collega's van de algemene vakken (wiskunde, Nederlands, mavo). (641182X6791X109526V06a)									
Ik heb het gevoel dat de algemene vakken gewaardeerd worden door de praktijkleerkrachten. (641182X6791X109526V06b)	☐		☐		☐		☐		☐
Bij de deliberaties wordt er rekening gehouden met de algemene vakken. (641182X6791X109526V06c)	☐		☐		☐		☐		☐
De algemene vakken spelen geen doorslaggevende rol bij deliberaties. (641182X6791X109526V06d)	☐		☐		☐		☐		☐

Eindtermen en leerplannen

In dit onderdeel krijgt enkele vragen m.b.t. de eindtermen en leerplannen van het vak PAV of andere algemene vakken.

[]Beoordeel volgende stellingen rond de eindtermen en leerplannen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6813X110873

Vraagcode: E01 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik ben vertrouwd met de eindtermen van het vak PAV. (641182X6813X110873E01a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik ben vertrouwd met de leerplannen van het vak PAV. (641182X6813X110873E01b)	☐		☐		☐		☐		☐

[]Beoordeel volgende stellingen rond de eindtermen en leerplannen van de algemene vakken met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal eens' en 5 voor 'helemaal oneens'.

ID: 641182X6813X110895

Vraagcode: E02 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '11 [I01]' (Wordt het vak PAV op uw school (in de 2de/3de graad) geïntegreerd aangeboden? Hiermee wordt bedoeld: worden de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo,...) aangeboden binnen 1 vak: PAV?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik ben vertrouwd met de eindtermen van de algemene vakken. (641182X6813X110895E02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik ben vertrouwd met de leerplannen van de algemene vakken. (641182X6813X110895E02b)	☐		☐		☐		☐		☐

[] Hieronder vindt u enkele stellingen met betrekking tot de eindtermen en leerplannen van het vak PAV. Beoordeel volgende stellingen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6813X110974

Vraagcode: E03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was '3' of '3' of '4' of '5' of '4' of '5' bij vraag '29 [E01]' (Beoordeel volgende stellingen rond de eindtermen en leerplannen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. (Ik ben vertrouwd met de leerplannen van het vak PAV.)) en Antwoord was '3' of '3' of '4' of '5' of '4' of '5' bij vraag '29 [E01]' (Beoordeel volgende stellingen rond de eindtermen en leerplannen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. (Ik ben vertrouwd met de leerplannen van het vak PAV.))

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
De eindtermen bieden veel vrijheden aan de gebruikers, daardoor worden bepaalde onderdelen anders geïnterpreteerd door de leerkrachten. (641182X6813X110974E03a)	☐		☐		☐		☐		☐
De eindtermen zijn voldoende concreet, het is voor leerkrachten duidelijk wat er precies aan bod moet komen. (641182X6813X110974E03b)	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
De eindtermen zijn voldoende concreet, het is voor leerkrachten duidelijk wanneer een leerling een bepaalde eindterm heeft behaald. (641182X6813X110974E03c)	☐		☐		☐		☐		☐
De leerplannen zijn een goed hulpmiddel voor de leerkrachten om de lessen PAV vorm te geven. (641182X6813X110974E03d)	☐		☐		☐		☐		☐
Het niveau van de eindtermen is voor de bso-leerlingen te hoog. (641182X6813X110974E03e)	☐		☐		☐		☐		☐
Leerkrachten zijn niet altijd genoeg onderlegd om de eindtermen te vertalen naar de klaspraktijk. (641182X6813X110974E03f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik vind de eindtermen niet meer up-to-date. (641182X6813X110974E03g)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik vind dat er bepaalde zaken op vlak van kennisinhouden ontbreken in de eindtermen. (641182X6813X110974E03h)	☐		☐		☐		☐		☐

[] Hieronder vindt u enkele stellingen met betrekking tot de eindtermen en leerplannen van de algemene vakken.

Beoordeel volgende stellingen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 641182X6813X110992

Vraagcode: E04 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was '3' of '4' of '5' of '3' of '4' of '5' bij vraag '30 [E02]' (Beoordeel volgende stellingen rond de eindtermen en leerplannen van de algemene vakken met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal eens' en 5 voor 'helemaal oneens'. (Ik ben vertrouwd met de leerplannen van de algemene vakken.)) en Antwoord was '3' of '4' of '5' of '3' of '4' of '5' bij vraag '30 [E02]' (Beoordeel volgende stellingen rond de eindtermen en leerplannen van de algemene vakken met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal eens' en 5 voor 'helemaal oneens'. (Ik ben vertrouwd met de leerplannen van de algemene vakken.))

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
De eindtermen bieden veel vrijheden aan de gebruikers,	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
daardoor worden bepaalde onderdelen anders geïnterpreteerd door de leerkrachten. (641182X6813X110992E04a)									
De eindtermen zijn voldoende concreet, het is voor leerkrachten duidelijk wat er precies aan bod moet komen. (641182X6813X110992E04b)	☐		☐		☐		☐		☐
De eindtermen zijn voldoende concreet, het is voor leerkrachten duidelijk wanneer een leerling een bepaalde eindterm heeft behaald. (641182X6813X110992E04c)	☐		☐		☐		☐		☐
De leerplannen zijn een goed hulpmiddel voor de leerkrachten om de lessen vorm te geven. (641182X6813X110992E04d)	☐		☐		☐		☐		☐
Het niveau van de eindtermen is voor de bso-leerlingen te hoog. (641182X6813X110992E04e)	☐		☐		☐		☐		☐
Leerkrachten zijn niet altijd genoeg onderlegd om de eindtermen te vertalen naar de klaspraktijk. (641182X6813X110992E04f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik vind de eindtermen niet meer up-to-date. (641182X6813X110992E04g)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik vind dat er bepaalde zaken op vlak van kennisinhouden ontbreken in de eindtermen. (641182X6813X110992E04h)	☐		☐		☐		☐		☐

De bso-opleidingen binnen de grotere schoolcontext

In dit onderdeel volgen er enkele vragen die specifiek gericht zijn op het bso binnen uw school.

[] Zijn er in uw school ook aso- of tso-richtingen?

ID: 641182X6815X111002

Vraagcode: S01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (641182X6815X111002S01a)
- ☐ Nee (641182X6815X111002S01b)

[]Beoordeel volgende stellingen met betrekking tot de bso-leerlingen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'

ID: 641182X6815X111005

Vraagcode: S02 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '33 [S01]' (Zijn er in uw school ook aso- of tso-richtingen?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Leerlingen uit aso/tso-richtingen enerzijds en bso-richtingen anderzijds hebben contact bij ons op school. (641182X6815X111005S02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Leerlingen uit aso- en tso-richtingen voelen zich superieur ten opzichte van leerlingen uit bso-richtingen. (641182X6815X111005S02b)	☐		☐		☐		☐		☐
We bieden de bso-leerlingen voldoende uitdaging in onze school. (641182X6815X111005S02c)	☐		☐		☐		☐		☐
We stellen meer tuchtproblemen vast bij de bso-leerlingen dan bij aso/tso-leerlingen. (641182X6815X111005S02d)	☐		☐		☐		☐		☐
We stellen meer leerproblemen vast bij de bso-leerlingen dan bij aso/tso-leerlingen. (641182X6815X111005S02e)	☐		☐		☐		☐		☐
De zorgnoden in het bso zijn op onze school groter dan in het aso of tso. (641182X6815X111005S02f)	☐		☐		☐		☐		☐

[]Op welke vlakken zijn er samenwerkingen tussen de leerkrachten die het vak PAV/een algemeen vak geven en de leerkrachten die praktijkvakken geven?

ID: 641182X6815X111013

Vraagcode: S03 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Samenwerking rond GIP van de leerlingen. (641182X6815X111013S03a)
- ☐ Er worden vakoverschrijdende projecten uitgevoerd. (641182X6815X111013S03b)
- ☐ Er wordt aan co-teaching gedaan. (641182X6815X111013S03c)
- ☐ Er worden wederzijdse linken gelegd tussen de praktijkvakken en de thema's uit de algemene vakken. (641182X6815X111013S03d)
- ☐ Er is geen samenwerking. (641182X6815X111013S03e)
- ☐ Andere:

(641182X6815X111013other)

**[]Is er samenwerking tussen uw school en de
bedrijfswereld/het werkveld waarin de leerlingen later
zullen terechtkomen?**

ID: 641182X6815X111019

Vraagcode: S04 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (641182X6815X111019S04a)
- ☐ Nee (641182X6815X111019S04b)

[]Op welke vlakken is er samenwerking?

ID: 641182X6815X111022

Vraagcode: S05 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '36 [S04]' (Is er samenwerking tussen uw school en de bedrijfswereld/het werkveld waarin de leerlingen later zullen terechtkomen?)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Stageplaatsen. (641182X6815X111022S05a)

- ☐ Bedrijfsbezoeken. (641182X6815X111022S05b)
- ☐ Mensen uit het werkveld evalueren projecten van onze leerlingen. (641182X6815X111022S05c)
- ☐ Mensen uit het werkveld zitten in de jury voor de GIP's. (641182X6815X111022S05d)
- ☐ Mensen uit het werkveld evalueren praktische opdrachten (bijvoorbeeld: het gebruik van machines, ...). (641182X6815X111022S05e)
- ☐ Mensen uit het werkveld komen op school getuigen of ervaringen delen. (641182X6815X111022S05f)
- ☐ Andere:

(641182X6815X111022other)

[]Wat zijn mogelijke redenen waarom er geen samenwerking is met de bedrijfswereld/het werkveld?
ID: 641182X6815X111033
Vraagcode: S06 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' bij vraag '36 [S04]' (Is er samenwerking tussen uw school en de bedrijfswereld/het werkveld waarin de leerlingen later zullen terechtkomen?)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Geen interesse van de leerkrachten. (641182X6815X111033S06a)
- ☐ Geen interesse van het werkveld. (641182X6815X111033S06b)
- ☐ Onvoldoende tijd van de leerkrachten. (641182X6815X111033S06c)
- ☐ Onvoldoende tijd van het werkveld. (641182X6815X111033S06d)
- ☐ Onvoldoende middelen. (641182X6815X111033S06e)
- ☐ Onvoldoende opvolging van directie en/of middenkader. (641182X6815X111033S06f)
- ☐ Andere:

(641182X6815X111033other)

Afsluiting

U bent aan het einde gekomen van onze vragenlijst. Heel erg bedankt voor uw tijd en uw bijdrage aan ons onderzoek!

[]Heeft u nog verdere opmerkingen of bedenkingen bij deze bevraging?

ID: 641182X6817X111039

Vraagcode: OP1

Vul uw antwoord hier in:

Verstuur uw enquête

Bedankt voor uw deelname aan deze enquête.

Bijlage 17 Vragenlijst online survey leerkrachten niet-PAV 2de of 3de graad

Leerkrachten niet-PAV 2de of 3de graad

[Database tabel:
{survey_421561}]

Deze online bevraging kadert binnen het onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV). Het onderzoek is opgebouwd in verschillende fases waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld worden. In een eerste fase van dataverzameling werden er reeds casestudies georganiseerd. In een tweede fase wordt een online bevraging afgenomen onder alle secundaire scholen van Vlaanderen die bso aanbieden.

Uw school heeft reeds ingestemd om deel te nemen aan de online bevraging. Binnen dit onderzoek zijn er meerdere vragenlijsten opgesteld, afhankelijk van de functie van de respondent (directie, leerkracht eerste graad, leerkracht 2de graad, ...). Via uw school verkregen wij uw contactgegevens zodat u de juiste link naar de vragenlijst kon ontvangen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 25 minuten duren. Na afloop van het onderzoek zullen de resultaten ook aan u bezorgd worden. Dit is voorzien in de loop van 2017. Wij willen u alvast bedanken voor uw bereidheid om dit in te vullen!

Er zijn 27 vragen in deze enquête

Loopbaan

In dit onderdeel krijgt u een aantal algemene vragen over uw loopbaan in het onderwijs.

[]Hoeveel jaar bent u reeds actief als leerkracht?

ID: 421561X6835X111536

Vraagcode: A01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 0-5 jaar (421561X6835X111536A01a)
- ☐ 6-10 jaar (421561X6835X111536A01b)
- ☐ 11-20 jaar (421561X6835X111536A01c)
- ☐ 21-30 jaar (421561X6835X111536A01d)
- ☐ Meer dan 30 jaar (421561X6835X111536A01e)

[]Welk vak geeft u op school in 2de en/of 3de graad bso?

Kies hier voor het vak waarin u het meeste uren bent aangesteld. Bij het verder invullen van deze vragenlijst houdt u dit vak in het achterhoofd.

ID: 421561X6835X111578

Vraagcode: A02 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Mavo (421561X6835X111578A02a)
- ☐ Nederlands (421561X6835X111578A02b)
- ☐ Wiskunde (421561X6835X111578A02c)
- ☐ Andere:

(421561X6835X111578other)

[]Hoeveel jaar heeft u al ervaring in het geven van dit vak?

ID: 421561X6835X111537

Vraagcode: A03 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 0-5 jaar (421561X6835X111537A03a)
- ☐ 6-10 jaar (421561X6835X111537A03b)
- ☐ 11-20 jaar (421561X6835X111537A03c)
- ☐ 21-30 jaar (421561X6835X111537A03d)
- ☐ Meer dan 30 jaar (421561X6835X111537A03e)

[]In welke gra(a)d(en) geeft u momenteel les in dit vak op deze school?

ID: 421561X6835X111538

Vraagcode: A04 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 2de graad (421561X6835X111538A04a)
- ☐ 3de graad (421561X6835X111538A04b)

[]In welke onderwijsvorm(en) geeft u momenteel les op deze school?

ID: 421561X6835X111539

Vraagcode: A05 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Aso (421561X6835X111539A05a)
- ☐ Bso (421561X6835X111539A05b)
- ☐ Kso (421561X6835X111539A05c)
- ☐ Tso (421561X6835X111539A05d)

[]Met welke van de volgende stellingen gaat u het meest akkoord?

ID: 421561X6835X111540

Vraagcode: A06 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ik wil dit vak (aangekruist bij vraag 2) zeker nog blijven geven voor de rest van mijn loopbaan binnen het onderwijs. (421561X6835X111540A06a)
- ☐ Als ik mogelijkheden krijg om meer uren op te nemen in een ander vak, dan geef ik daar de voorkeur aan. (421561X6835X111540A06b)
- ☐ Ik zou liever geen les meer geven in een bso-richting. (421561X6835X111540A06c)
- ☐ Ik denk er over na om het onderwijs te verlaten. (421561X6835X111540A06d)

Opleiding

In dit onderdeel krijgt u een aantal algemene vragen over uw vooropleiding.

[]Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs?

Selecteer alles wat voldoet.

ID: 421561X6860X112352

Vraagcode: O01 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Regent/bachelor voor kleuteronderwijs of lager onderwijs (421561X6860X112352O01a)
- ☐ Regent/bachelor secundair onderwijs (421561X6860X112352O01b)
- ☐ Licentiaat/master (421561X6860X112352O01c)

- ☐ Andere:

(421561X6860X112352other)

[]U hebt een diploma van regent/bachelor secundair onderwijs. Welke onderwijsvakken koos u?

ID: 421561X6860X112353

Vraagcode: 002 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Regent/bachelor secundair onderwijs' bij vraag '7 [O01]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ project algemene vakken (421561X6860X112353O021)
- ☐ aardrijkskunde (421561X6860X112353O022)
- ☐ bewegingsrecreatie (421561X6860X112353O023)
- ☐ bio-esthetiek (421561X6860X112353O024)
- ☐ biologie (421561X6860X112353O025)
- ☐ biotechnieken (421561X6860X112353O026)
- ☐ bouw (421561X6860X112353O027)
- ☐ burotica (421561X6860X112353O028)
- ☐ chemie (421561X6860X112353O029)
- ☐ Duits (421561X6860X112353O0210)
- ☐ economie (421561X6860X112353O0211)
- ☐ elektriciteit-nijverheidstechnieken (421561X6860X112353O0212)
- ☐ Engels (421561X6860X112353O0213)
- ☐ Frans (421561X6860X112353O0214)
- ☐ fysica (421561X6860X112353O0215)
- ☐ geschiedenis (421561X6860X112353O0216)
- ☐ haartooi (421561X6860X112353O0217)
- ☐ handel-burotica (421561X6860X112353O0218)

- ☐ hout (421561X6860X112353O0219)
- ☐ informatica (421561X6860X112353O0220)
- ☐ islamitische godsdienst (421561X6860X112353O0221)
- ☐ katholieke godsdienst (421561X6860X112353O0222)
- ☐ Latijn (421561X6860X112353O0223)
- ☐ lichamelijke opvoeding (421561X6860X112353O0224)
- ☐ mechanica (421561X6860X112353O0225)
- ☐ mode (421561X6860X112353O0226)
- ☐ muzikale opvoeding (421561X6860X112353O0227)
- ☐ Nederlands (421561X6860X112353O0228)
- ☐ niet-confessionele zedenleer (421561X6860X112353O0229)
- ☐ plastische opvoeding (421561X6860X112353O0230)
- ☐ project kunstvakken (421561X6860X112353O0231)
- ☐ technologische opvoeding/techniek (421561X6860X112353O0232)
- ☐ voeding-verzorging (421561X6860X112353O0233)
- ☐ wiskunde (421561X6860X112353O0234)
- ☐ Andere:

(421561X6860X112353other)

[]U hebt een diploma van licentiaat/master. Tot welk studiegebied behoorde uw hoofdopleiding?

ID: 421561X6860X112357

Vraagcode: 004 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Licentiaat/master' bij vraag '7 [001]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ archeologie en kunstwetenschappen (421561X6860X112357O041)
- ☐ architectuur (421561X6860X112357O042)

- ☐ audiovisuele en beeldende kunst (421561X6860X112357O043)
- ☐ bewegings- en revalidatiewetenschappen (421561X6860X112357O044)
- ☐ biomedische wetenschappen (421561X6860X112357O045)
- ☐ biotechniek (421561X6860X112357O046)
- ☐ diergeneeskunde (421561X6860X112357O047)
- ☐ economische en toegepaste economische wetenschappen (421561X6860X112357O048)
- ☐ farmaceutische wetenschappen (421561X6860X112357O049)
- ☐ geneeskunde (421561X6860X112357O0410)
- ☐ geschiedenis (421561X6860X112357O0411)
- ☐ gezondheidszorg (421561X6860X112357O0412)
- ☐ godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht (421561X6860X112357O0413)
- ☐ handelswetenschappen en bedrijfskunde (421561X6860X112357O0414)
- ☐ industriële wetenschappen en technologie (421561X6860X112357O0415)
- ☐ muziek en podiumkunsten (421561X6860X112357O0416)
- ☐ nautische wetenschappen (421561X6860X112357O0417)
- ☐ politieke en sociale wetenschappen (421561X6860X112357O0418)
- ☐ productontwikkeling (421561X6860X112357O0419)
- ☐ psychologie en pedagogische wetenschappen (421561X6860X112357O0420)
- ☐ rechten, notariaat en criminologische wetenschappen (421561X6860X112357O0421)
- ☐ sociale gezondheidswetenschappen (421561X6860X112357O0422)
- ☐ taal- en letterkunde (421561X6860X112357O0423)
- ☐ tandheelkunde (421561X6860X112357O0424)
- ☐ toegepaste biologische wetenschappen (421561X6860X112357O0425)
- ☐ toegepaste taalkunde (421561X6860X112357O0426)
- ☐ toegepaste wetenschappen (421561X6860X112357O0427)
- ☐ verkeerskunde (421561X6860X112357O0428)
- ☐ wetenschappen (421561X6860X112357O0429)
- ☐ wijsbegeerte en moraalwetenschappen (421561X6860X112357O0430)
- ☐ Andere:

(421561X6860X112357other)

[]U hebt een diploma van licentiaat/master. Via welke weg hebt u een bewijs van pedagogische bekwaamheid verworven? Ik beschik over volgend type van lerarendiploma:

ID: 421561X6860X112354

Vraagcode: 003 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Licentiaat/master' bij vraag '7 [001]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Een diploma regentaat/groep 1. (421561X6860X112354O03a)
- ☐ Een bachelordiploma (professionele bachelor) voor leraar secundair onderwijs.
(421561X6860X112354O03b)
- ☐ Een SLO-diploma (= specifieke lerarenopleiding) behaald aan een universiteit.
(421561X6860X112354O03c)
- ☐ Een SLO-diploma (= specifieke lerarenopleiding) behaald aan een CVO (centrum voor volwassenenonderwijs). (421561X6860X112354O03d)
- ☐ Een diploma van D-cursus. (421561X6860X112354O03e)
- ☐ Een diploma van een GPB-opleiding (421561X6860X112354O03f)
- ☐ Ik beschik momenteel nog niet over een lerarendiploma omdat ik leraar-in-opleiding (LIO) ben.
(421561X6860X112354O03g)
- ☐ Ik beschik niet over een lerarendiploma (421561X6860X112354O03h)
- ☐ Andere:

(421561X6860X112354other)

[]Hieronder vindt u enkele stellingen met betrekking tot uw lerarenopleiding. Beoordeel volgende stellingen met

een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. De overige cijfers interpreteer je als volgt: 2 voor 'oneens', 3 voor 'noch eens, noch oneens', 4 voor 'eens'.

ID: 421561X6860X112453

Vraagcode: 005 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
In mijn lerarenopleiding ontbrak een stage binnen het bso waardoor ik onvoldoende voorbereid ben om met deze doelgroep om te gaan. (421561X6860X112453O05a)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om activerende werkvormen te gebruiken. (421561X6860X112453O05b)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om om te gaan met de doelgroep van bso-leerlingen. (421561X6860X112453O05c)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op vlak van vakdidactiek. (421561X6860X112453O05d)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding heb ik geleerd hoe ik projectmatig moet werken. (421561X6860X112453O05e)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om gedifferentieerd te werken. (421561X6860X112453O05f)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding ging veel aandacht naar breed evalueren (door verschillende personen, op verschillende manieren, proces en product, ...). (421561X6860X112453O05g)	☐		☐		☐		☐		☐

[]Met betrekking tot welke onderwerpen zou u zich nog willen professionaliseren in functie van uw vak? Selecteer

uw top 3.

ID: 421561X6860X112461

Vraagcode: O06 *

Kies maximaal 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Leerlingen betrekken bij het evalueren. (421561X6860X112461O06a)
- ☐ Diverse vaardigheden evalueren. (421561X6860X112461O06b)
- ☐ Zinnige feedback geven. (421561X6860X112461O06c)
- ☐ Gedifferentieerd evalueren. (421561X6860X112461O06d)
- ☐ Projectmatig werken. (421561X6860X112461O06e)
- ☐ De leerling centraal: hoe input van leerlingen verwerken in jouw lessen?
(421561X6860X112461O06f)
- ☐ Geïntegreerd/vakoverschrijdend werken . (421561X6860X112461O06g)
- ☐ Differentiëren (421561X6860X112461O06h)
- ☐ Klasmanagement (421561X6860X112461O06i)
- ☐ Hoe kan ik mijn bso-leerlingen motiveren? (421561X6860X112461O06j)
- ☐ Een krachtige leeromgeving creëren d.m.v. levensechte contexten. (421561X6860X112461O06k)
- ☐ Activerende werkvormen gebruiken. (421561X6860X112461O06l)
- ☐ ICT in wiskunde/ Mavo/ Nederlands / ... (421561X6860X112461O06m)

Klaspraktijk

In dit onderdeel krijgt u een aantal vragen met betrekking tot uw klaspraktijk.

[]Geef aan in welke mate u akkoord bent met volgende stellingen met betrekking tot uw handelen in de klas. Beoordeel met een score van 1 tot 5 waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6844X111807

Vraagcode: K01 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik slaag erin om de leerlingen de regels te laten naleven in de klas.	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
(421561X6844X111807K01a) Ik kan leerlingen overtuigen dat ze het goed kunnen doen bij hun schoolwerk.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01b) Ik slaag erin om een verscheidenheid aan evaluatiestrategieën te gebruiken.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01c) Ik kan storend gedrag in de klas onder controle houden.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01d) Ik slaag erin goede vragen op te stellen voor de leerlingen voor tijdens de les.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01e) Ik kan mijn klas goed leiden.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01f) Ik slaag erin om leerlingen bij te brengen dat leren belangrijk is.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01g) Ik kan een leerling die storend of luidruchtig is, kalmeren.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01h) Ik slaag erin om alle gezinnen bij te staan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01i) Ik kan leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in hun schoolwerk.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01j) Ik slaag erin om een alternatieve uitleg of een voorbeeld te geven wanneer leerlingen iets niet begrijpen.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01k) Ik kan alternatieve instructiestrategieën toepassen in de klas.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01l)									

[]In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen met betrekking tot uw klaspraktijk binnen het vak dat u aankruiste bij vraag 2? Beoordeel hiervoor

volgende stellingen waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6844X111821

Vraagcode: K02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik stimuleer overleg over de aanpak en de verantwoordelijkheden binnen een groepsopdracht. (421561X6844X111821K02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik geef zelf extra hulp buiten de lesuren voor leerlingen die wat trager of zwakker zijn en dreigen te mislukken. (421561X6844X111821K02b)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik werk regelmatig groepsopdrachten uit waarbij leerlingen elkaar moeten helpen om tot resultaat te komen. (421561X6844X111821K02c)	☐		☐		☐		☐		☐
Tijdens de les zelf hou ik me bewust meer bezig met leerlingen die het moeilijker hebben. (421561X6844X111821K02d)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb speciaal materiaal (handboeken, oefeningen,...) voor het remediëren van tekorten bij zwakkere leerlingen. (421561X6844X111821K02e)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb materiaal waarbij ik kan remediëren voor leerlingen die het nodig hebben, maar ook materiaal dat zorgt voor extra uitdaging waar nodig. (421561X6844X111821K02f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik maak regelmatig gebruik van werkvormen waarbij leerlingen met elkaar moeten samenwerken om tot resultaat te komen. (421561X6844X111821K02g)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik voorzie extra oefeningen of andere taken voor leerlingen die vlugger van begrip zijn	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
(uitbreidings- of verdiepingsstof). (421561X6844X111821K02h)									
Ik observeer het leer- en werkgedrag van alle leerlingen op een min of meer systematische wijze. (421561X6844X111821K02i)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb zicht op situaties waar mogelijkheden ontstaan om van en met elkaar te leren. (421561X6844X111821K02j)	☐		☐		☐		☐		☐

[]In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen met betrekking tot uw klaspraktijk binnen het vak dat u aankruiste bij vraag 2? Beoordeel hiervoor volgende stellingen waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6844X111838

Vraagcode: K03 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik praat met de leerlingen over mijn verwachtingen ten aanzien van hen. (421561X6844X111838K03a)	☐		☐		☐		☐		☐
Wanneer leerlingen de leerstof niet begrijpen, probeer ik een andere aanpak uit. (421561X6844X111838K03b)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik geef de leerlingen veel keuzemogelijkheden in opdrachten. (421561X6844X111838K03c)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is moeilijk om aan de leerlingen uit te leggen waarom dingen die ze op school leren belangrijk zijn. (421561X6844X111838K03d)	☐		☐		☐		☐		☐
Bij opdrachten moet ik altijd en herhaaldelijk aan de leerlingen zeggen wat ze moeten doen. (421561X6844X111838K03e)	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Als leerlingen iets niet begrijpen, leg ik het op verschillende manieren uit. (421561X6844X111838K03f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik laat de leerlingen heel wat beslissingen in verband met hun werk in de klas zelf nemen. (421561X6844X111838K03g)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik ben duidelijk tegen de leerlingen over wat ik van hen verwacht. (421561X6844X111838K03h)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik toon de leerlingen verschillende manieren om problemen op te lossen. (421561X6844X111838K03i)	☐		☐		☐		☐		☐
Doorgaans bied ik de leerlingen zo weinig mogelijk keuzes aan. (421561X6844X111838K03j)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan de leerlingen niet de dingen op hun manier laten doen. (421561X6844X111838K03k)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik moet de leerlingen stap voor stap begeleiden bij hun opdrachten. (421561X6844X111838K03l)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik merk dat ik de leerlingen elke stap moet uitleggen tijdens het maken van opdrachten. (421561X6844X111838K03m)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is beter niet teveel keuzemogelijkheden te geven aan de leerlingen. (421561X6844X111838K03n)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan het mij niet veroorloven de leerlingen al te veel zelf te laten beslissen over hun opdrachten. (421561X6844X111838K03o)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik laat leerlingen eerst zelf de stappen aangeven die ze moeten/willen zetten, voor ze de opdracht verder uitwerken. (421561X6844X111838K03p)	☐		☐		☐		☐		☐

Over de peiling van 2013

In 2013 werden peilingsproeven afgenomen voor het vak PAV bij leerlingen in de derde graad. Daaruit bleek dat minder dan de helft van de leerlingen de eindtermen voor de lees- (38%), luister- (39%) en rekenvaardigheden (39%) behaalt. Voor het verwerven en verwerken van informatie werd een betere score behaald (62%).

[]Was u reeds op de hoogte van deze peilingsresultaten?

ID: 421561X6837X111586

Vraagcode: P01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (421561X6837X111586P01a)
- ☐ Nee, ik heb pas weet van deze resultaten sinds mijn deelname aan dit onderzoek (421561X6837X111586P01b)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw reactie op de resultaten van de peiling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6837X111587

Vraagcode: P02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
De resultaten van de peiling liggen in de lijn van mijn verwachtingen. (421561X6837X111587P02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik was verrast door de resultaten van de peiling. (421561X6837X111587P02b)	☐		☐		☐		☐		☐

[]Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?

ID: 421561X6837X111589

Vraagcode: P04 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (421561X6837X111589P04a)
- ☐ Nee (421561X6837X111589P04b)
- ☐ Dat weet ik niet (421561X6837X111589P04c)

[]Indien de leerlingen van mijn school zouden deelnemen aan de peilingen PAV, dan denk ik dat hun resultaten tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen

ID: 421561X6837X111588

Vraagcode: P03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' of 'Dat weet ik niet' bij vraag '18 [P04]' (Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Beter zouden zijn (421561X6837X111588P03a)
- ☐ Hetzelfde zouden zijn (421561X6837X111588P03b)
- ☐ Slechter zouden zijn (421561X6837X111588P03c)

[]Was u zelf betrokken bij de afname van de peilingen?

ID: 421561X6837X111590

Vraagcode: P05 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '18 [P04]' (Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (421561X6837X111590P05a)
- ☐ Nee (421561X6837X111590P05b)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de afname van de peiling op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag (ter opfrissing) een aantal voorbeelditems uit de peilingen ziet, kan u deze terugvinden in de link onderaan deze vraag.

ID: 421561X6837X111591

Vraagcode: P06 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '20 [P05]' (Was u zelf betrokken bij de afname van de peilingen?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (P061)	2 (P062)	3 (P063)	4 (P064)	5 (P065)	Dat weet ik niet (P066)
De leerlingen waren niet gemotiveerd om zich in te zetten voor de peiling. (421561X6837X111591P06a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen waren zenuwachtig voor de peiling. (421561X6837X111591P06b)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen wilden zich bewijzen (door het behalen van een hoge score) bij de deelname aan de peiling. (421561X6837X111591P06c)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De manier waarop de peiling afgenomen werd, verschilt van de manier waarop wij onze leerlingen evalueren. (421561X6837X111591P06d)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De peilingen duurden langer dan de evaluaties die onze leerlingen gewoon zijn. (421561X6837X111591P06e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen mogen bij onze evaluaties hulpmiddelen gebruiken zoals rekenmachine, woordenboek, ... (421561X6837X111591P06f)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De instructies werden bij de peilingen anders verwoord dan onze leerlingen gewoon zijn. (421561X6837X111591P06g)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (P061)	2 (P062)	3 (P063)	4 (P064)	5 (P065)	Dat weet ik niet (P066)
--	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	---

6g)

De manier waarop de peiling afgenomen werd, heeft ervoor gezorgd dat veel leerlingen niet het beste van zichzelf hebben kunnen laten zien.

(421561X6837X111591P0

6h)

De vragen in de peiling zijn vragen die ik als leerkracht nooit zou opnemen in een toets voor mijn leerlingen.

(421561X6837X111591P0

6i)

<https://docs.google.com/document/d/1U5nSnUBWsjkLq2N76xGJwYWasDdnviylhx-Sq5eey4/edit?usp=sharing>

[] Hieronder vindt u een lijst van mogelijke oorzaken voor de teleurstellende resultaten op de peilingen die in 2013 afgenomen werden voor het vak PAV in de 3de graad.

Selecteer 3 mogelijke oorzaken die volgens u een verklaring kunnen zijn voor de teleurstellende resultaten.

ID: 421561X6837X111592

Vraagcode: P07 *

Kies 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Het is een algemene tendens dat leerlingen minder goed scoren dan vroeger op vlak van taalvaardigheid en rekenvaardigheid, dit vertaalt zich in de resultaten van de peiling.
(421561X6837X111592P07a)
- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten het beoogde niveau niet kunnen behalen. (421561X6837X111592P07b)

- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten nood hebben aan meer ondersteuning zowel tijdens als buiten de lessen.
(421561X6837X111592P07c)
- ☐ Er is weinig geschikt lesmateriaal voorhanden. (421561X6837X111592P07d)
- ☐ Het feit dat meerdere vakgebieden geïntegreerd worden in één vak zorgt ervoor dat er te weinig stilgestaan kan worden bij het overbrengen van bepaalde kennis/vaardigheden.
(421561X6837X111592P07e)
- ☐ Leerkrachten PAV leggen de lat niet hoog genoeg voor de leerlingen.
(421561X6837X111592P07f)
- ☐ Het vak PAV heeft lange tijd op weinig belangstelling kunnen rekenen op beleidsniveau, waardoor 'algemene vorming' binnen het bso minder aandacht kreeg dan de praktijkgerichte vorming.
(421561X6837X111592P07g)
- ☐ Er is een brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV waardoor veel leerkrachten hierin terecht komen zonder dat ze echt opgeleid zijn voor dit specifieke vak/deze specifieke doelgroep. (421561X6837X111592P07h)
- ☐ Anderstalige leerlingen doen het minder goed, waardoor de gemiddelde resultaten van de peiling ook zwakker zijn. (421561X6837X111592P07i)
- ☐ Ik heb geen idee wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn. (421561X6837X111592P07j)
- ☐ Andere:

(421561X6837X111592other)

[]Beoordeel volgende stelling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag enkele voorbeeldvragen en wat extra uitleg raadpleegt rond de manier van evalueren in het peilingsonderzoek kan u klikken op de link onderaan deze vraag.

ID: 421561X6837X111593

Vraagcode: P08 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (PO8a 1)	2 (PO8a 2)	3 (PO8a 3)	4 (PO8a 4)	5 (PO8a 5)	Dat weet ik niet (PO8a 6)
De afname van een peiling verschilt sterk van de manier waarop leerlingen doorgaans geëvalueerd worden binnen het vak PAV, waardoor dit de prestaties van de leerlingen negatief beïnvloedt. (421561X6837X11159 3P08a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<https://docs.google.com/document/d/1U5nSnUBWsjkLq2N76xGJwYWasDdnviylhx-Sq5eey4/edit?usp=sharing>

[]Geef uw reactie op volgende stellingen in verband met de eindtermen. Beoordeel deze stellingen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag wat extra informatie raadpleegt over de eindtermen, kan u deze vinden in de link onderaan deze vraag.

ID: 421561X6837X111594

Vraagcode: P09 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (P09A 1)	2 (P09A 2)	3 (P09A 3)	4 (P09A 4)	5 (P09A 5)	Dat weet ik niet. (P09A 6)
De eindtermen en de leerplannen voor PAV zijn vrij open en deze vrijheid kan een probleem vormen. (421561X6837X11159 4P09a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De eindtermen PAV zijn voor bso-leerlingen niet haalbaar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

						Dat weet ik niet. (P09A 6)
	1 (P09A 1)	2 (P09A 2)	3 (P09A 3)	4 (P09A 4)	5 (P09A 5)	
(421561X6837X11159 4P09b)						

<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/bsso/vakgebonden/eerste-en-tweede-leerjaar/project-algemene-vorming/eindtermen.htm>

Inrichting van het vak PAV

Via de volgende vragen willen we graag uw mening te weten komen met betrekking tot het geïntegreerd aanbieden van de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo, ...) binnen één vak: PAV

[]Beoordeel volgende stellingen met betrekking tot het vak PAV met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6856X112095

Vraagcode: I01 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, hierdoor worden de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd. (421561X6856X112095I01a)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is beter het vak PAV geïntegreerd aan te bieden zodat de leerlingen de inhoud als één geheel kunnen verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren. (421561X6856X112095I01b)	☐		☐		☐		☐		☐
Door het aanbieden van PAV als geïntegreerd vak worden alle deelcomponenten minder diepgaand behandeld. (421561X6856X112095I01c)	☐		☐		☐		☐		☐
Voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken is het beter om PAV opgesplitst aan te bieden, zodat zij op lees- en	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
schrijfvaardigheden expliciet kunnen oefenen in het vak Nederlands. (421561X6856X112095I01d)									
Het is voor leerkrachten moeilijk om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten komen. (421561X6856X112095I01e)	☐		☐		☐		☐		☐
Afhankelijk van hun eigen vooropleiding leggen leerkrachten de nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV. (421561X6856X112095I01f)	☐		☐		☐		☐		☐

[] Waarom wordt PAV niet geïntegreerd aangeboden? Geef de reden waarom uw school ervoor kiest om PAV niet-geïntegreerd aan te bieden.

ID: 421561X6856X112484

Vraagcode: I02 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ De verschillende deelcomponenten worden zo diepgaander behandeld.
(421561X6856X112484IO2a)
- ☐ We kunnen leerlingen die thuis geen Nederlands spreken beter ondersteunen.
(421561X6856X112484IO2b)
- ☐ Het is voor de leerkrachten beter indien zij zich op één aspect kunnen focussen.
(421561X6856X112484IO2c)
- ☐ Andere:

(421561X6856X112484other)

Afsluiting

U bent aan het einde gekomen van onze vragenlijst. Heel erg bedankt voor uw tijd en uw bijdrage aan ons onderzoek!

[]Heeft u nog verdere opmerkingen of bedenkingen bij deze bevraging?

ID: 421561X6834X111535

Vraagcode: OP1

Vul uw antwoord hier in:

Verstuur uw enquête

Bedankt voor uw deelname aan deze enquête.

Bijlage 17 Vragenlijst online survey leerkrachten niet-PAV 2de of 3de graad

Leerkrachten niet-PAV 2de of 3de graad

[Database tabel:
{survey_421561}]

Deze online bevraging kadert binnen het onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV). Het onderzoek is opgebouwd in verschillende fases waarin zowel kwalitatieve als kwantitatieve data verzameld worden. In een eerste fase van dataverzameling werden er reeds casestudies georganiseerd. In een tweede fase wordt een online bevraging afgenomen onder alle secundaire scholen van Vlaanderen die bso aanbieden.

Uw school heeft reeds ingestemd om deel te nemen aan de online bevraging. Binnen dit onderzoek zijn er meerdere vragenlijsten opgesteld, afhankelijk van de functie van de respondent (directie, leerkracht eerste graad, leerkracht 2de graad, ...). Via uw school verkregen wij uw contactgegevens zodat u de juiste link naar de vragenlijst kon ontvangen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 25 minuten duren. Na afloop van het onderzoek zullen de resultaten ook aan u bezorgd worden. Dit is voorzien in de loop van 2017. Wij willen u alvast bedanken voor uw bereidheid om dit in te vullen!

Er zijn 27 vragen in deze enquête

Loopbaan

In dit onderdeel krijgt u een aantal algemene vragen over uw loopbaan in het onderwijs.

[]Hoeveel jaar bent u reeds actief als leerkracht?

ID: 421561X6835X111536

Vraagcode: A01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 0-5 jaar (421561X6835X111536A01a)
- ☐ 6-10 jaar (421561X6835X111536A01b)
- ☐ 11-20 jaar (421561X6835X111536A01c)
- ☐ 21-30 jaar (421561X6835X111536A01d)
- ☐ Meer dan 30 jaar (421561X6835X111536A01e)

[]Welk vak geeft u op school in 2de en/of 3de graad bso?

Kies hier voor het vak waarin u het meeste uren bent aangesteld. Bij het verder invullen van deze vragenlijst houdt u dit vak in het achterhoofd.

ID: 421561X6835X111578

Vraagcode: A02 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Mavo (421561X6835X111578A02a)
- ☐ Nederlands (421561X6835X111578A02b)
- ☐ Wiskunde (421561X6835X111578A02c)
- ☐ Andere:

(421561X6835X111578other)

[]Hoeveel jaar heeft u al ervaring in het geven van dit vak?

ID: 421561X6835X111537

Vraagcode: A03 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 0-5 jaar (421561X6835X111537A03a)
- ☐ 6-10 jaar (421561X6835X111537A03b)
- ☐ 11-20 jaar (421561X6835X111537A03c)
- ☐ 21-30 jaar (421561X6835X111537A03d)
- ☐ Meer dan 30 jaar (421561X6835X111537A03e)

[]In welke gra(a)d(en) geeft u momenteel les in dit vak op deze school?

ID: 421561X6835X111538

Vraagcode: A04 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ 2de graad (421561X6835X111538A04a)
- ☐ 3de graad (421561X6835X111538A04b)

[]In welke onderwijsvorm(en) geeft u momenteel les op deze school?

ID: 421561X6835X111539

Vraagcode: A05 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Aso (421561X6835X111539A05a)
- ☐ Bso (421561X6835X111539A05b)
- ☐ Kso (421561X6835X111539A05c)
- ☐ Tso (421561X6835X111539A05d)

[]Met welke van de volgende stellingen gaat u het meest akkoord?

ID: 421561X6835X111540

Vraagcode: A06 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ik wil dit vak (aangekruist bij vraag 2) zeker nog blijven geven voor de rest van mijn loopbaan binnen het onderwijs. (421561X6835X111540A06a)
- ☐ Als ik mogelijkheden krijg om meer uren op te nemen in een ander vak, dan geef ik daar de voorkeur aan. (421561X6835X111540A06b)
- ☐ Ik zou liever geen les meer geven in een bso-richting. (421561X6835X111540A06c)
- ☐ Ik denk er over na om het onderwijs te verlaten. (421561X6835X111540A06d)

Opleiding

In dit onderdeel krijgt u een aantal algemene vragen over uw vooropleiding.

[]Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs?

Selecteer alles wat voldoet.

ID: 421561X6860X112352

Vraagcode: O01 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Regent/bachelor voor kleuteronderwijs of lager onderwijs (421561X6860X112352O01a)
- ☐ Regent/bachelor secundair onderwijs (421561X6860X112352O01b)
- ☐ Licentiaat/master (421561X6860X112352O01c)

- ☐ Andere:

(421561X6860X112352other)

[]U hebt een diploma van regent/bachelor secundair onderwijs. Welke onderwijsvakken koos u?

ID: 421561X6860X112353

Vraagcode: 002 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Regent/bachelor secundair onderwijs' bij vraag '7 [O01]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ project algemene vakken (421561X6860X112353O021)
- ☐ aardrijkskunde (421561X6860X112353O022)
- ☐ bewegingsrecreatie (421561X6860X112353O023)
- ☐ bio-esthetiek (421561X6860X112353O024)
- ☐ biologie (421561X6860X112353O025)
- ☐ biotechnieken (421561X6860X112353O026)
- ☐ bouw (421561X6860X112353O027)
- ☐ burotica (421561X6860X112353O028)
- ☐ chemie (421561X6860X112353O029)
- ☐ Duits (421561X6860X112353O0210)
- ☐ economie (421561X6860X112353O0211)
- ☐ elektriciteit-nijverheidstechnieken (421561X6860X112353O0212)
- ☐ Engels (421561X6860X112353O0213)
- ☐ Frans (421561X6860X112353O0214)
- ☐ fysica (421561X6860X112353O0215)
- ☐ geschiedenis (421561X6860X112353O0216)
- ☐ haartooi (421561X6860X112353O0217)
- ☐ handel-burotica (421561X6860X112353O0218)

- ☐ hout (421561X6860X112353O0219)
- ☐ informatica (421561X6860X112353O0220)
- ☐ islamitische godsdienst (421561X6860X112353O0221)
- ☐ katholieke godsdienst (421561X6860X112353O0222)
- ☐ Latijn (421561X6860X112353O0223)
- ☐ lichamelijke opvoeding (421561X6860X112353O0224)
- ☐ mechanica (421561X6860X112353O0225)
- ☐ mode (421561X6860X112353O0226)
- ☐ muzikale opvoeding (421561X6860X112353O0227)
- ☐ Nederlands (421561X6860X112353O0228)
- ☐ niet-confessionele zedenleer (421561X6860X112353O0229)
- ☐ plastische opvoeding (421561X6860X112353O0230)
- ☐ project kunstvakken (421561X6860X112353O0231)
- ☐ technologische opvoeding/techniek (421561X6860X112353O0232)
- ☐ voeding-verzorging (421561X6860X112353O0233)
- ☐ wiskunde (421561X6860X112353O0234)
- ☐ Andere:

(421561X6860X112353other)

[]U hebt een diploma van licentiaat/master. Tot welk studiegebied behoorde uw hoofdopleiding?

ID: 421561X6860X112357

Vraagcode: 004 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Licentiaat/master' bij vraag '7 [001]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ archeologie en kunstwetenschappen (421561X6860X112357O041)
- ☐ architectuur (421561X6860X112357O042)

- ☐ audiovisuele en beeldende kunst (421561X6860X112357O043)
- ☐ bewegings- en revalidatiewetenschappen (421561X6860X112357O044)
- ☐ biomedische wetenschappen (421561X6860X112357O045)
- ☐ biotechniek (421561X6860X112357O046)
- ☐ diergeneeskunde (421561X6860X112357O047)
- ☐ economische en toegepaste economische wetenschappen (421561X6860X112357O048)
- ☐ farmaceutische wetenschappen (421561X6860X112357O049)
- ☐ geneeskunde (421561X6860X112357O0410)
- ☐ geschiedenis (421561X6860X112357O0411)
- ☐ gezondheidszorg (421561X6860X112357O0412)
- ☐ godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht (421561X6860X112357O0413)
- ☐ handelswetenschappen en bedrijfskunde (421561X6860X112357O0414)
- ☐ industriële wetenschappen en technologie (421561X6860X112357O0415)
- ☐ muziek en podiumkunsten (421561X6860X112357O0416)
- ☐ nautische wetenschappen (421561X6860X112357O0417)
- ☐ politieke en sociale wetenschappen (421561X6860X112357O0418)
- ☐ productontwikkeling (421561X6860X112357O0419)
- ☐ psychologie en pedagogische wetenschappen (421561X6860X112357O0420)
- ☐ rechten, notariaat en criminologische wetenschappen (421561X6860X112357O0421)
- ☐ sociale gezondheidswetenschappen (421561X6860X112357O0422)
- ☐ taal- en letterkunde (421561X6860X112357O0423)
- ☐ tandheelkunde (421561X6860X112357O0424)
- ☐ toegepaste biologische wetenschappen (421561X6860X112357O0425)
- ☐ toegepaste taalkunde (421561X6860X112357O0426)
- ☐ toegepaste wetenschappen (421561X6860X112357O0427)
- ☐ verkeerskunde (421561X6860X112357O0428)
- ☐ wetenschappen (421561X6860X112357O0429)
- ☐ wijsbegeerte en moraalwetenschappen (421561X6860X112357O0430)
- ☐ Andere:

(421561X6860X112357other)

[]U hebt een diploma van licentiaat/master. Via welke weg hebt u een bewijs van pedagogische bekwaamheid verworven? Ik beschik over volgend type van lerarendiploma:

ID: 421561X6860X112354

Vraagcode: 003 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Licentiaat/master' bij vraag '7 [001]' (Met welk diploma bent u tewerkgesteld in het onderwijs? Selecteer alles wat voldoet.)

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Een diploma regentaat/groep 1. (421561X6860X112354O03a)
- ☐ Een bachelordiploma (professionele bachelor) voor leraar secundair onderwijs.
(421561X6860X112354O03b)
- ☐ Een SLO-diploma (= specifieke lerarenopleiding) behaald aan een universiteit.
(421561X6860X112354O03c)
- ☐ Een SLO-diploma (= specifieke lerarenopleiding) behaald aan een CVO (centrum voor volwassenenonderwijs). (421561X6860X112354O03d)
- ☐ Een diploma van D-cursus. (421561X6860X112354O03e)
- ☐ Een diploma van een GPB-opleiding (421561X6860X112354O03f)
- ☐ Ik beschik momenteel nog niet over een lerarendiploma omdat ik leraar-in-opleiding (LIO) ben.
(421561X6860X112354O03g)
- ☐ Ik beschik niet over een lerarendiploma (421561X6860X112354O03h)
- ☐ Andere:

(421561X6860X112354other)

[]Hieronder vindt u enkele stellingen met betrekking tot uw lerarenopleiding. Beoordeel volgende stellingen met

een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. De overige cijfers interpreteer je als volgt: 2 voor 'oneens', 3 voor 'noch eens, noch oneens', 4 voor 'eens'.

ID: 421561X6860X112453

Vraagcode: 005 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
In mijn lerarenopleiding ontbrak een stage binnen het bso waardoor ik onvoldoende voorbereid ben om met deze doelgroep om te gaan. (421561X6860X112453O05a)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om activerende werkvormen te gebruiken. (421561X6860X112453O05b)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om om te gaan met de doelgroep van bso-leerlingen. (421561X6860X112453O05c)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid op vlak van vakdidactiek. (421561X6860X112453O05d)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding heb ik geleerd hoe ik projectmatig moet werken. (421561X6860X112453O05e)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding werd ik voldoende voorbereid om gedifferentieerd te werken. (421561X6860X112453O05f)	☐		☐		☐		☐		☐
In mijn lerarenopleiding ging veel aandacht naar breed evalueren (door verschillende personen, op verschillende manieren, proces en product, ...). (421561X6860X112453O05g)	☐		☐		☐		☐		☐

[]Met betrekking tot welke onderwerpen zou u zich nog willen professionaliseren in functie van uw vak? Selecteer

uw top 3.

ID: 421561X6860X112461

Vraagcode: O06 *

Kies maximaal 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Leerlingen betrekken bij het evalueren. (421561X6860X112461O06a)
- ☐ Diverse vaardigheden evalueren. (421561X6860X112461O06b)
- ☐ Zinnige feedback geven. (421561X6860X112461O06c)
- ☐ Gedifferentieerd evalueren. (421561X6860X112461O06d)
- ☐ Projectmatig werken. (421561X6860X112461O06e)
- ☐ De leerling centraal: hoe input van leerlingen verwerken in jouw lessen?
(421561X6860X112461O06f)
- ☐ Geïntegreerd/vakoverschrijdend werken . (421561X6860X112461O06g)
- ☐ Differentiëren (421561X6860X112461O06h)
- ☐ Klasmanagement (421561X6860X112461O06i)
- ☐ Hoe kan ik mijn bso-leerlingen motiveren? (421561X6860X112461O06j)
- ☐ Een krachtige leeromgeving creëren d.m.v. levensechte contexten. (421561X6860X112461O06k)
- ☐ Activerende werkvormen gebruiken. (421561X6860X112461O06l)
- ☐ ICT in wiskunde/ Mavo/ Nederlands / ... (421561X6860X112461O06m)

Klaspraktijk

In dit onderdeel krijgt u een aantal vragen met betrekking tot uw klaspraktijk.

[]Geef aan in welke mate u akkoord bent met volgende stellingen met betrekking tot uw handelen in de klas. Beoordeel met een score van 1 tot 5 waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6844X111807

Vraagcode: K01 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik slaag erin om de leerlingen de regels te laten naleven in de klas.	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
(421561X6844X111807K01a) Ik kan leerlingen overtuigen dat ze het goed kunnen doen bij hun schoolwerk.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01b) Ik slaag erin om een verscheidenheid aan evaluatiestrategieën te gebruiken.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01c) Ik kan storend gedrag in de klas onder controle houden.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01d) Ik slaag erin goede vragen op te stellen voor de leerlingen voor tijdens de les.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01e) Ik kan mijn klas goed leiden.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01f) Ik slaag erin om leerlingen bij te brengen dat leren belangrijk is.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01g) Ik kan een leerling die storend of luidruchtig is, kalmeren.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01h) Ik slaag erin om alle gezinnen bij te staan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01i) Ik kan leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in hun schoolwerk.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01j) Ik slaag erin om een alternatieve uitleg of een voorbeeld te geven wanneer leerlingen iets niet begrijpen.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01k) Ik kan alternatieve instructiestrategieën toepassen in de klas.	☐		☐		☐		☐		☐
(421561X6844X111807K01l)									

[]In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen met betrekking tot uw klaspraktijk binnen het vak dat u aankruiste bij vraag 2? Beoordeel hiervoor

volgende stellingen waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6844X111821

Vraagcode: K02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Ik stimuleer overleg over de aanpak en de verantwoordelijkheden binnen een groepsopdracht. (421561X6844X111821K02a)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik geef zelf extra hulp buiten de lesuren voor leerlingen die wat trager of zwakker zijn en dreigen te mislukken. (421561X6844X111821K02b)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik werk regelmatig groepsopdrachten uit waarbij leerlingen elkaar moeten helpen om tot resultaat te komen. (421561X6844X111821K02c)	☐	☐	☐	☐	☐
Tijdens de les zelf hou ik me bewust meer bezig met leerlingen die het moeilijker hebben. (421561X6844X111821K02d)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb speciaal materiaal (handboeken, oefeningen,...) voor het remediëren van tekorten bij zwakkere leerlingen. (421561X6844X111821K02e)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb materiaal waarbij ik kan remediëren voor leerlingen die het nodig hebben, maar ook materiaal dat zorgt voor extra uitdaging waar nodig. (421561X6844X111821K02f)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik maak regelmatig gebruik van werkvormen waarbij leerlingen met elkaar moeten samenwerken om tot resultaat te komen. (421561X6844X111821K02g)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik voorzie extra oefeningen of andere taken voor leerlingen die vlugger van begrip zijn	☐	☐	☐	☐	☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
(uitbreidings- of verdiepingsstof). (421561X6844X111821K02h)									
Ik observeer het leer- en werkgedrag van alle leerlingen op een min of meer systematische wijze. (421561X6844X111821K02i)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik heb zicht op situaties waar mogelijkheden ontstaan om van en met elkaar te leren. (421561X6844X111821K02j)	☐		☐		☐		☐		☐

[]In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen met betrekking tot uw klaspraktijk binnen het vak dat u aankruiste bij vraag 2? Beoordeel hiervoor volgende stellingen waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6844X111838

Vraagcode: K03 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Ik praat met de leerlingen over mijn verwachtingen ten aanzien van hen. (421561X6844X111838K03a)	☐		☐		☐		☐		☐
Wanneer leerlingen de leerstof niet begrijpen, probeer ik een andere aanpak uit. (421561X6844X111838K03b)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik geef de leerlingen veel keuzemogelijkheden in opdrachten. (421561X6844X111838K03c)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is moeilijk om aan de leerlingen uit te leggen waarom dingen die ze op school leren belangrijk zijn. (421561X6844X111838K03d)	☐		☐		☐		☐		☐
Bij opdrachten moet ik altijd en herhaaldelijk aan de leerlingen zeggen wat ze moeten doen. (421561X6844X111838K03e)	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Als leerlingen iets niet begrijpen, leg ik het op verschillende manieren uit. (421561X6844X111838K03f)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik laat de leerlingen heel wat beslissingen in verband met hun werk in de klas zelf nemen. (421561X6844X111838K03g)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik ben duidelijk tegen de leerlingen over wat ik van hen verwacht. (421561X6844X111838K03h)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik toon de leerlingen verschillende manieren om problemen op te lossen. (421561X6844X111838K03i)	☐		☐		☐		☐		☐
Doorgaans bied ik de leerlingen zo weinig mogelijk keuzes aan. (421561X6844X111838K03j)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan de leerlingen niet de dingen op hun manier laten doen. (421561X6844X111838K03k)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik moet de leerlingen stap voor stap begeleiden bij hun opdrachten. (421561X6844X111838K03l)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik merk dat ik de leerlingen elke stap moet uitleggen tijdens het maken van opdrachten. (421561X6844X111838K03m)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is beter niet teveel keuzemogelijkheden te geven aan de leerlingen. (421561X6844X111838K03n)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik kan het mij niet veroorloven de leerlingen al te veel zelf te laten beslissen over hun opdrachten. (421561X6844X111838K03o)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik laat leerlingen eerst zelf de stappen aangeven die ze moeten/willen zetten, voor ze de opdracht verder uitwerken. (421561X6844X111838K03p)	☐		☐		☐		☐		☐

Over de peiling van 2013

In 2013 werden peilingsproeven afgenomen voor het vak PAV bij leerlingen in de derde graad. Daaruit bleek dat minder dan de helft van de leerlingen de eindtermen voor de lees- (38%), luister- (39%) en rekenvaardigheden (39%) behaalt. Voor het verwerven en verwerken van informatie werd een betere score behaald (62%).

[]Was u reeds op de hoogte van deze peilingsresultaten?

ID: 421561X6837X111586

Vraagcode: P01 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (421561X6837X111586P01a)
- ☐ Nee, ik heb pas weet van deze resultaten sinds mijn deelname aan dit onderzoek (421561X6837X111586P01b)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw reactie op de resultaten van de peiling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6837X111587

Vraagcode: P02 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
De resultaten van de peiling liggen in de lijn van mijn verwachtingen. (421561X6837X111587P02a)	☐		☐		☐		☐		☐
Ik was verrast door de resultaten van de peiling. (421561X6837X111587P02b)	☐		☐		☐		☐		☐

[]Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?

ID: 421561X6837X111589

Vraagcode: P04 *

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (421561X6837X111589P04a)
- ☐ Nee (421561X6837X111589P04b)
- ☐ Dat weet ik niet (421561X6837X111589P04c)

[]Indien de leerlingen van mijn school zouden deelnemen aan de peilingen PAV, dan denk ik dat hun resultaten tegenover de gemiddelde resultaten in Vlaanderen

ID: 421561X6837X111588

Vraagcode: P03 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Nee' of 'Dat weet ik niet' bij vraag '18 [P04]' (Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Beter zouden zijn (421561X6837X111588P03a)
- ☐ Hetzelfde zouden zijn (421561X6837X111588P03b)
- ☐ Slechter zouden zijn (421561X6837X111588P03c)

[]Was u zelf betrokken bij de afname van de peilingen?

ID: 421561X6837X111590

Vraagcode: P05 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '18 [P04]' (Heeft uw school deelgenomen aan de peiling van 2013?)

Kies maximaal één antwoord

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Ja (421561X6837X111590P05a)
- ☐ Nee (421561X6837X111590P05b)

[]Beoordeel volgende stellingen die peilen naar uw ervaring met betrekking tot de afname van de peiling op uw school met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag (ter opfrissing) een aantal voorbeelditems uit de peilingen ziet, kan u deze terugvinden in de link onderaan deze vraag.

ID: 421561X6837X111591

Vraagcode: P06 *

Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja' bij vraag '20 [P05]' (Was u zelf betrokken bij de afname van de peilingen?)

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (P061)	2 (P062)	3 (P063)	4 (P064)	5 (P065)	Dat weet ik niet (P066)
De leerlingen waren niet gemotiveerd om zich in te zetten voor de peiling. (421561X6837X111591P06a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen waren zenuwachtig voor de peiling. (421561X6837X111591P06b)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen wilden zich bewijzen (door het behalen van een hoge score) bij de deelname aan de peiling. (421561X6837X111591P06c)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De manier waarop de peiling afgenomen werd, verschilt van de manier waarop wij onze leerlingen evalueren. (421561X6837X111591P06d)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De peilingen duurden langer dan de evaluaties die onze leerlingen gewoon zijn. (421561X6837X111591P06e)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De leerlingen mogen bij onze evaluaties hulpmiddelen gebruiken zoals rekenmachine, woordenboek, ... (421561X6837X111591P06f)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De instructies werden bij de peilingen anders verwoord dan onze leerlingen gewoon zijn. (421561X6837X111591P06g)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (P061)	2 (P062)	3 (P063)	4 (P064)	5 (P065)	Dat weet ik niet (P066)
6g) De manier waarop de peiling afgenomen werd, heeft ervoor gezorgd dat veel leerlingen niet het beste van zichzelf hebben kunnen laten zien. (421561X6837X111591P0	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6h) De vragen in de peiling zijn vragen die ik als leerkracht nooit zou opnemen in een toets voor mijn leerlingen. (421561X6837X111591P0	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6i)						

<https://docs.google.com/document/d/1U5nSnUBWsjkLq2N76xGJwYWasDdnviylhx-Sq5eey4/edit?usp=sharing>

[] Hieronder vindt u een lijst van mogelijke oorzaken voor de teleurstellende resultaten op de peilingen die in 2013 afgenomen werden voor het vak PAV in de 3de graad. Selecteer 3 mogelijke oorzaken die volgens u een verklaring kunnen zijn voor de teleurstellende resultaten. ID: 421561X6837X111592 Vraagcode: P07 *

Kies 3 antwoorden

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ Het is een algemene tendens dat leerlingen minder goed scoren dan vroeger op vlak van taalvaardigheid en rekenvaardigheid, dit vertaalt zich in de resultaten van de peiling.
(421561X6837X111592P07a)
- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten het beoogde niveau niet kunnen behalen. (421561X6837X111592P07b)

- ☐ De heterogene doelgroep (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan,...) binnen het bso bemoeilijkt het lesgeven, waardoor de leerkrachten nood hebben aan meer ondersteuning zowel tijdens als buiten de lessen.
(421561X6837X111592P07c)
- ☐ Er is weinig geschikt lesmateriaal voorhanden. (421561X6837X111592P07d)
- ☐ Het feit dat meerdere vakgebieden geïntegreerd worden in één vak zorgt ervoor dat er te weinig stilgestaan kan worden bij het overbrengen van bepaalde kennis/vaardigheden.
(421561X6837X111592P07e)
- ☐ Leerkrachten PAV leggen de lat niet hoog genoeg voor de leerlingen.
(421561X6837X111592P07f)
- ☐ Het vak PAV heeft lange tijd op weinig belangstelling kunnen rekenen op beleidsniveau, waardoor 'algemene vorming' binnen het bso minder aandacht kreeg dan de praktijkgerichte vorming.
(421561X6837X111592P07g)
- ☐ Er is een brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV waardoor veel leerkrachten hierin terecht komen zonder dat ze echt opgeleid zijn voor dit specifieke vak/deze specifieke doelgroep. (421561X6837X111592P07h)
- ☐ Anderstalige leerlingen doen het minder goed, waardoor de gemiddelde resultaten van de peiling ook zwakker zijn. (421561X6837X111592P07i)
- ☐ Ik heb geen idee wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn. (421561X6837X111592P07j)
- ☐ Andere:

(421561X6837X111592other)

[]Beoordeel volgende stelling met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag enkele voorbeeldvragen en wat extra uitleg raadpleegt rond de manier van evalueren in het peilingsonderzoek kan u klikken op de link onderaan deze vraag.

ID: 421561X6837X111593

Vraagcode: P08 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (PO8a 1)	2 (PO8a 2)	3 (PO8a 3)	4 (PO8a 4)	5 (PO8a 5)	Dat weet ik niet (PO8a 6)
De afname van een peiling verschilt sterk van de manier waarop leerlingen doorgaans geëvalueerd worden binnen het vak PAV, waardoor dit de prestaties van de leerlingen negatief beïnvloedt. (421561X6837X11159 3P08a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<https://docs.google.com/document/d/1U5nSnUBWsjkLq2N76xGJwYWasDdnviylhx-Sq5eey4/edit?usp=sharing>

**[]Geef uw reactie op volgende stellingen in verband met de eindtermen. Beoordeel deze stellingen met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'. Indien u graag wat extra informatie raadpleegt over de eindtermen, kan u deze vinden in de link onderaan deze vraag.
ID: 421561X6837X111594
Vraagcode: P09 ***

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1 (P09A 1)	2 (P09A 2)	3 (P09A 3)	4 (P09A 4)	5 (P09A 5)	Dat weet ik niet. (P09A 6)
De eindtermen en de leerplannen voor PAV zijn vrij open en deze vrijheid kan een probleem vormen. (421561X6837X11159 4P09a)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
De eindtermen PAV zijn voor bso-leerlingen niet haalbaar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	1 (P09A 1)	2 (P09A 2)	3 (P09A 3)	4 (P09A 4)	5 (P09A 5)	Dat weet ik niet. (P09A 6)
(421561X6837X11159 4P09b)						

<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/bsso/vakgebonden/eerste-en-tweede-leerjaar/project-algemene-vorming/eindtermen.htm>

Inrichting van het vak PAV

Via de volgende vragen willen we graag uw mening te weten komen met betrekking tot het geïntegreerd aanbieden van de verschillende vakgebieden (Nederlands, wiskunde, mavo, ...) binnen één vak: PAV

[]Beoordeel volgende stellingen met betrekking tot het vak PAV met een score van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal oneens' en 5 voor 'helemaal eens'.

ID: 421561X6856X112095

Vraagcode: I01 *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
Het is beter om het vak PAV geïntegreerd aan te bieden, hierdoor worden de leerlingen sterker voor algemene vakken gemotiveerd. (421561X6856X112095I01a)	☐		☐		☐		☐		☐
Het is beter het vak PAV geïntegreerd aan te bieden zodat de leerlingen de inhoud als één geheel kunnen verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven ervaren. (421561X6856X112095I01b)	☐		☐		☐		☐		☐
Door het aanbieden van PAV als geïntegreerd vak worden alle deelcomponenten minder diepgaand behandeld. (421561X6856X112095I01c)	☐		☐		☐		☐		☐
Voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken is het beter om PAV opgesplitst aan te bieden, zodat zij op lees- en	☐		☐		☐		☐		☐

	1	(1)	2	(2)	3	(3)	4	(4)	5 (5)
schrijfvaardigheden expliciet kunnen oefenen in het vak Nederlands. (421561X6856X112095I01d)									
Het is voor leerkrachten moeilijk om de verschillende domeinen binnen één vak aan bod te laten komen. (421561X6856X112095I01e)	☐		☐		☐		☐		☐
Afhankelijk van hun eigen vooropleiding leggen leerkrachten de nadruk op bepaalde domeinen binnen PAV. (421561X6856X112095I01f)	☐		☐		☐		☐		☐

[] Waarom wordt PAV niet geïntegreerd aangeboden? Geef de reden waarom uw school ervoor kiest om PAV niet-geïntegreerd aan te bieden.

ID: 421561X6856X112484

Vraagcode: I02 *

Selecteer alle mogelijkheden:

- ☐ De verschillende deelcomponenten worden zo diepgaander behandeld.
(421561X6856X112484IO2a)
- ☐ We kunnen leerlingen die thuis geen Nederlands spreken beter ondersteunen.
(421561X6856X112484IO2b)
- ☐ Het is voor de leerkrachten beter indien zij zich op één aspect kunnen focussen.
(421561X6856X112484IO2c)
- ☐ Andere:

(421561X6856X112484other)

Afsluiting

U bent aan het einde gekomen van onze vragenlijst. Heel erg bedankt voor uw tijd en uw bijdrage aan ons onderzoek!

[]Heeft u nog verdere opmerkingen of bedenkingen bij deze bevraging?

ID: 421561X6834X111535

Vraagcode: OP1

Vul uw antwoord hier in:

Verstuur uw enquête

Bedankt voor uw deelname aan deze enquête.

Bijlage 18 PowerPoint-presentatie focusgroep lerarenopleiders



Verloop focusgroep

1. Wie is wie?
2. Het onderzoeksproject PAV
3. Mogelijke oorzaken voor de resultaten op peiling?
4. Bespreking groepjes → Curriculum / Stage?
5. Reflecties plenair
6. Profiel studenten lerarenopleiding PAV?

Verloop focusgroep

1. **Wie is wie?**
2. Het onderzoeksproject PAV
3. Mogelijke oorzaken voor de resultaten op de peiling?
4. Bespreking groepjes → Curriculum / Stage?
5. Reflecties plenair
6. Profiel studenten lerarenopleiding PAV?

Verloop focusgroep

1. Wie is wie?
2. **Het onderzoeksproject PAV**
3. Mogelijke oorzaken voor de resultaten?
4. Bespreking subgroepjes → Curriculum / Stage?
5. Reflecties in grote groep
6. Wie zijn jullie studenten?

Het onderzoeksproject PAV

- Peiling rond PAV in 2013 → teleurstellende resultaten
 - leesvaardigheden: 38% behaalde eindterm
 - Luistervaardigheden: 39%
 - Rekenvaardigheden: 39%
 - Informatieverwerving en –verwerking: 62%
- Nu: vervolgonderzoek: wat zijn mogelijke oorzaken?
 - Succesfactoren in PAV?
 - Drempels in PAV?
- Doel → aanbevelingen/suggesties naar overheid die ertoe bijdragen dat meer leerlingen de eindtermen behalen.

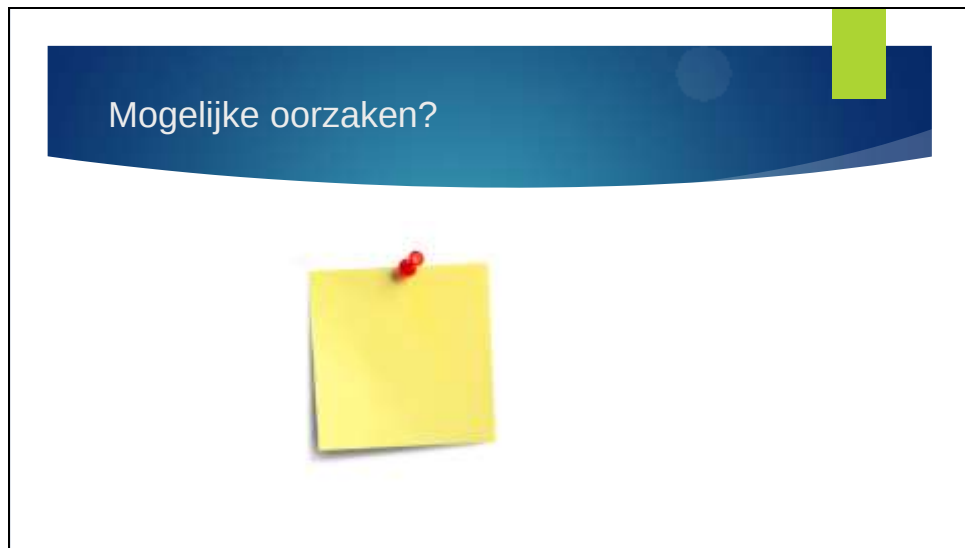
[illegible]

Het onderzoeksproject PAV

- Wat reeds gebeurde...
 - Case-studie: 10 scholen: klasobservaties; interviews met leerkrachten PAV & directie; focusgroep met leerlingen; documentenanalyse
 - Survey: online bevraging van leerkrachten 1^e graad, leerkrachten 2^e-3^e graad (PAV), leerkrachten 2^e-3^e graad (niet- PAV) – directies
- Wat nog komt...
 - Focusgroep met:
 - Praktijkleerkrachten 3^{de} graad
 - Directies
 - Leerkrachten 1^e graad
 - Leerkrachten 2^e graad PAV
 - Expertseminars (Vlaams + internationaal)

Verloop focusgroep

1. Wie is wie?
2. Het onderzoeksproject PAV
3. **Mogelijke oorzaken voor de resultaten op peiling?**
4. Bespreking groepjes → Curriculum / Stage?
5. Reflecties plenair
6. Profiel studenten lerarenopleiding ?



Mogelijke oorzaken volgens survey

- **De heterogene doelgroep** (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan, ...) binnen het bso **bemoedijkt het lesgeven**, waardoor de leerkrachten het beoogde niveau niet kunnen behalen: 54,1 %
- **De heterogene doelgroep** (anderstalige leerlingen, leerlingen met leerproblemen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan, ...) binnen het bso **bemoedijkt het lesgeven**, waardoor de leerkrachten meer **nood** hebben **aan ondersteuning** zowel tijdens als buiten de lessen: 38,8 %
- Het is **een algemene tendens** dat leerlingen minder goed scoren dan vroeger op vlak van taalvaardigheid en rekenvaardigheid, dit vertaalt zich in de resultaten van de peiling: 36,9%
- Er is **een brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen** die lesbevoegdheid verschaffen voor het vak PAV waardoor veel leerkrachten hierin terecht komen zonder dat ze echt opgeleid zijn voor dit specifieke vak/ deze specifieke doelgroep: 33,2%

[illegible]

Mogelijke oorzaken volgens survey

- Het feit dat meerdere vakgebieden **geïntegreerd** worden in één vak zorgt ervoor dat er **te weinig stilgestaan kan worden** bij het overbrengen van bepaalde kennis/vaardigheden: 29,5%
- Het vak PAV heeft **lange tijd op weinig belangstelling** kunnen rekenen op beleidsniveau, waardoor 'algemene vorming' binnen het bso minder aandacht kreeg dan de praktijkgerichte vorming: 28%
- **Anderstalige leerlingen** doen het minder goed, waardoor de gemiddelde resultaten van de peiling ook zwakker zijn: 27,9%
- Er is **weinig geschikt lesmateriaal** voor handen: 14,6%.
- Leerkrachten PAV leggen **de lat niet hoog genoeg** voor de leerlingen: 11,6%.
- Ik heb **geen idee** wat een mogelijke verklaring zou kunnen zijn: 8,6%

[illegible]

Verloop focusgroep

1. Wie is wie?
2. Het onderzoeksproject PAV
3. Mogelijke oorzaken voor de resultaten op peiling?
4. **Bespreking groepjes** → **Curriculum / Stage?**
5. Reflecties plenair
6. Profiel studenten lerarenopleiding PAV ?

Bespreking in groepjes

- 2 groepen:
 1. Curriculum
 2. Stage/praktijk
- Na '30: omwisselen

Verloop focusgroep

1. Wie is wie?
2. Het onderzoeksproject PAV
3. Mogelijke oorzaken voor de resultaten op de peiling?
4. Bespreking groepjes → Curriculum / Stage?
5. **Reflecties plenair**
6. Profiel studenten lerarenopleiding PAV?

Curriculum / Eindtermen

"Ik heb soms de indruk met dat leerplan, doordat er geen leerinhouden instaan en ook weinig didactische wenken instaan, wat in andere leerplannen wel is, dan doet iedereen maar wat. Dus krijg je heel veel diverse interpretaties van dat leerplan, subjectief van wie dat geeft. "

(Leerkracht PAV, 3de graad)

Stage/praktijk

- Hoe wordt er binnen de opleiding praktijkgericht gewerkt aan:
 - Omgaan met de doelgroep bso (heterogeniteit, lage motivatie, ...)
 - Differentiëren
 - Evalueren
- Welke moeilijkheden/knelpunten ervaren jullie hierbij?

Verloop focusgroep

1. Wie is wie?
2. Het onderzoeksproject PAV
3. Mogelijke oorzaken voor de resultaten op de peiling?
4. Bespreking groepjes → Curriculum / Stage?
5. Reflecties plenair
6. **Profiel studenten lerarenopleiding PAV?**

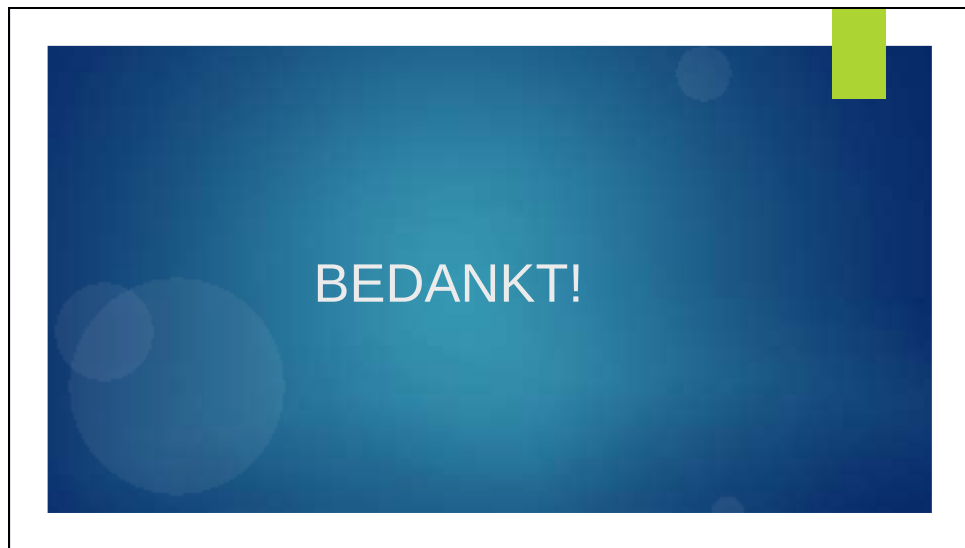
Wie zijn jullie studenten?

Hoge verwachtingen van de leerkracht PAV :

Leraren PAV zijn creatieve ontwerpers van krachtige leeromgevingen. Binnen die leeromgevingen staan ze voor de uitdaging om een systematische opbouw van competenties te garanderen en hierbij ruime aandacht te besteden aan het bieden van zorg op maat. (...) Om les te geven in het bso zijn een brede vorming en een grondige specifieke vak kennis primordiale vereisten. De kunst van het onderwijzen, van het overbrengen van kennis en vaardigheden vergt een geïntegreerde aanpak. Basisvorming en vakvorming staan met elkaar in verbinding. Het vertalen van klassieke leerinhouden naar de cultuur van de leerlingen, en daarenboven deze cultuur vanuit een emancipatorisch karakter verruimen, is een aparte vaardigheid. (Uit: Memorandum PAV Velov)

→ Instroom PAV-studenten

[illegible]



Bijlage 19 Draaiboek focusgroepen leerkrachten en directies

1. Agenda:

- 13h30 - 14h: Inleiding, plenair
- 14h - 15h: 1ste sessie
- 15h00 - 15h30: pauze
- 15h30 - 16h30: 2de sessie

2. Locatie:

Artevelde Hogeschool Campus Kattenberg lokalen E 107 (verzamelplaats), E207, E202, E203. Elk lokaal heeft een beamer.

3. Materiaal:

- Powerpoint
- Naamkaartjes deelnemers met kleur en cijfers
- Overzicht indeling van de groepen.
- Enveloppen met materialen die nodig zijn per sessie

4. Draaiboek 1ste sessie

4.1. Overzicht

Directies Begeleider: Joke Notulist: Lokaal: E207	Professionalisering	Integratie	Samenwerking	
1ste graad Begeleider: Jo Notulist: Lokaal: E202	Werkvormen	Betrokkenheid leerlingen	Integratie	
2de graad Begeleider: Sven Notulist: Lokaal: E107	Werkvormen	Professionalisering	Samenwerking	Betrokkenheid leerlingen

3de graad Begeleider: Wouter Notulist: Lokaal: E203	Toekomst IIn + profiel IIn	Waardering PAV	samenwerking	
---	-------------------------------	----------------	--------------	--

4.2 Professionalisering:

– Verloop:

- o De deelnemers krijgen op een A3 (2 exemplaren) een resultaat uit de survey te zien. De lijst omvat de noden van leerkrachten 2^{de}/3^{de} graad PAV + de percentages van het aantal leerkrachten die dit als nood aangekruist heeft.
 - Differentiëren in de PAV-klas (35%)
 - Gedifferentieerd evalueren (33,6%)
 - Hoe kan ik mijn bso-leerlingen motiveren? (31,1%)
 - Projectmatig werken (22,6%)-
 - Didactiek m.b.t. het domein wetenschap en samenleving (10,8%)
 - Didactiek m.b.t. het domein functionele rekenvaardigheid (9,3%)
 - Didactiek m.b.t. het domein functionele taalvaardigheid (5,2%)
 - Didactiek m.b.t. het domein maatschappelijk en ethisch bewustzijn (4,9%)
 - Klasmanagement (3,4%)
 - Didactiek m.b.t. het domein organisatiebekwaamheid (2,2%)
 - Didactiek m.b.t. het domein tijd- en ruimtebewustzijn (1,9%)
 - Didactiek m.b.t. het domein functionele informatieverwerking en -verwerking (0,4%).
- o Bij de leerkrachten:
 - Reflecteren op deze resultaten.
 - “Aan welke vorming/professionalisering i.h.k.v. PAV hebben jullie het meeste gehad? Waarom was die vorming zinvol? Hoe heb je dit ervaren”.
- o Bij de directies:
 - Reflecteren op deze resultaten
 - “Hoe ziet jullie professionaliseringsbeleid eruit?” “Hoe worden leerkrachten geïnformeerd omtrent vorming/professionalisering?”
 - “Hoe stroomt de informatie die leerkrachten opdoen bij navormingen door naar de rest van het team?”
 - “Wat is de rol van de pedagogische begeleidingsdienst?”

– Materiaal:

- o 2x A3 per groep met daarop resultaten van survey

– Aandachtspunten:

- o Begeleider:
 - gesprek leiden en zorgen dat deelnemers niet afwijken van de vragen.
 - Zorgen dat verschillende mensen aan het woord komen.
 - Vat per vraag eens samen wat gezegd werd.
 - Tijd bewaken.
- o Notulist:
 - Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers.

4.3 Integratie:

– Verloop:

- o De deelnemers krijgen op een A3 (2 exemplaren) volgend citaat te zien:

“Op een bepaald moment hebben we eigenlijk echt gekozen voor het geïntegreerde omdat we ook merkten, Nederlands an sich geven en wiskunde an sich geven dat dat moeilijk in een context te plaatsen was, en dat was ik overdrijf nu, bijvoorbeeld zeggen ja je moet weten dat twee plus twee vier is maarja, wat doe je daar dan mee.” (DIR06)

- o Bij directies:
 - Peilen naar hun mening omtrent de citaten.
 - “Welke zijn de redenen om PAV geïntegreerd aan te bieden? “
- o Bij leerkrachten 1^{ste} graad:
 - Peilen naar hun mening omtrent de citaten.
 - “Vinden jullie het een goede zaak dat men PAV vanaf de 2^{de} graad doorgaans geïntegreerd aanbiedt?”

– Materiaal:

- o 2x A3 per groep met daarop het citaat

– Aandachtspunten:

- o Begeleider:
 - gesprek leiden en zorgen dat deelnemers niet afwijken van de vragen.
 - Zorgen dat verschillende mensen aan het woord komen.
 - Vat per vraag eens samen wat gezegd werd.
 - Tijd bewaken.
- o Notulist:
 - Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers.

4.4 Samenwerking met praktijkleerkrachten, werkveld:

– Verloop:

- o Afhankelijk van de groep worden volgende vragen gesteld:

- o Groep directies:
 - “Is er een beleid omtrent samenwerking? Hoe ziet dit eruit? “
 - “Wordt er samengewerkt tussen de leerkrachten PAV en de praktijkleerkrachten? Hoe? Hoe wordt dit gestimuleerd?”
- o Groep leerkrachten 2^{de} graad:
 - “Wat gebeurt er al op school binnen het vak PAV op vlak van samenwerking met de praktijk/het werkveld?”
 - “Ervaren jullie belemmeringen op vlak van samenwerking met de praktijk/het werkveld? Welke?”
- o Groep leerkrachten 3^{de} graad:
 - “Wat gebeurt er al op vlak van samenwerking met de leerkrachten PAV?”
 - “Ervaren jullie belemmeringen op vlak van samenwerking met leerkrachten PAV? Welke?”
 - “Welke mogelijkheden zien jullie om de leerinhouden van PAV af te stemmen op de inhouden van jullie vakken?”
- **Materiaal:**
 - /
- **Aandachtspunten:**
 - o Begeleider:
 - gesprek leiden en zorgen dat deelnemers niet afwijken van de vragen.
 - Zorgen dat verschillende mensen aan het woord komen.
 - Vat per vraag eens samen wat gezegd werd.
 - Tijd bewaken.
 - o Notulist:
 - Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers.

4.5 Werkvormen:

- **Verloop:**
 - o De deelnemers krijgen 5 verschillende vignetten te zien op A3: de verschillende werkvormen die ook gehanteerd werden bij de focusgroepen met leerlingen.

1. Organiseren van een schoolactiviteit

Eind oktober organiseert de school een activiteit (bijvoorbeeld een sportdag, schoolreis, een moestuin op school, een solidariteitsactie,...) . De klas krijgt de opdracht om tijdens de les PAV deze activiteit uit te werken.

Eerst wordt tijdens de les onder begeleiding van de leerkracht overlopen wat er allemaal moet gebeuren voor de organisatie: een plan uitwerken, er moet reclame gemaakt worden, de taken moeten verdeeld worden...

De leerlingen worden in groepjes verdeeld en gaan aan de slag.

2. Bespreken van actualiteit

In een klas van 15 leerlingen krijgt elke week een groepje van drie leerlingen de opdracht om een nieuwsuitzending samen te stellen van minimaal 10 minuten. De volgende items moeten aanwezig zijn: het binnenland, buitenland, sport en beroemd/bizar. De leerlingen voorzien ook 2 à 3 discussievragen.

3. Verkeersveiligheid

Tijdens de lessen mobiliteit komt een verkeersslachtoffer vertellen over zijn/haar leven. Het slachtoffer vertelt over het ongeval en over zijn/haar leven voor en na het ongeval. De leerlingen bereiden dit bezoek zelf voor door deze persoon uit te nodigen, vragen te bedenken,

4. Onderwerpen

In het begin van het schooljaar vraagt de leerkracht aan de klas welke onderwerpen hen interesseren. Tijdens het schooljaar probeert de leerkracht deze onderwerpen te behandelen tijdens de lessen.

○

5. Omgaan met geld

Tijdens de lessen budget krijgen de leerlingen informatie over betalingsinstrumenten, leningen, de sociale zekerheid. De leerkracht geeft telkens uitleg bij de theorie, voorziet voorbeelden en legt de link met de actualiteit. Nadat alles is uitgelegd, krijgen de leerlingen vraagstukken om het budget te berekenen. Deze oefeningen moeten de leerlingen individueel oefenen en de leerkracht loopt rond om uitleg te geven.

n

emers krijgen elk een A4 met 6 diagrammen. 5 diagrammen verwijzen naar de werkvormen die in de 5 vignetten gebruikt worden, het 6^{de} diagram is een werkvorm die ze vrij naar keuze kunnen invullen. Het doel van de opdracht is om zicht te krijgen hoe frequent bepaalde werkvormen gebruikt worden. Deze diagrammen moeten ze dus inkleuren: hoeveel procent van hun klaspraktijk maakt men gebruik van die werkvorm? Eén blokje staat hierbij voor 10%. Elk blokje is gelijk aan 10%

ORGANISEREN SCHOOLACTIVITEIT

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

BESPREKEN ACTUALITEIT

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

VERKEERSVEILIGHEID

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ONDERWERPEN KIEZEN

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

OMGAAN MET GELD

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

NOG EEN ANDERE WERKVORM:

- Coöperatief leren
- Projecten
- Praktijkopdrachten/proeven
- Leerkrachtgestuurde werkvormen: doceren, OLG
- Mate van coachen, zelfsturing, problem solving, ...
- Extra-muros
- ...

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

– Materiaal:

- A3 met vignetten
- Per deelnemer een A4 met daarop 6 diagrammen die ze moeten inkleuren.

– Aandachtspunten:

- Begeleider:
 - Opdracht uitleggen en vignetten toelichten
 - Tijd bewaken.
- Notulist:
 - Verzamelt de ingevulde diagrammen.
 - Opvallende uitspraken van deelnemers noteren.

4.6 Betrokkenheid leerlingen:

– Verloop:

- Vragen die gesteld worden aan de deelnemers:
 - “Hoe wordt er betrokkenheid gecreëerd bij de leerlingen binnen het vak PAV?”

- Welke mogelijkheden zien jullie om dit nog meer te doen? Welke knelpunten/belemmeringen zie je om dit te realiseren?”
- **Materiaal:**
 - /
- **Aandachtspunten:**
 - o Begeleider:
 - gesprek leiden en zorgen dat deelnemers niet afwijken van de vragen.
 - Zorgen dat verschillende mensen aan het woord komen.
 - Vat per vraag eens samen wat gezegd werd.
 - Tijd bewaken.
 - o Notulist:
 - Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers.

4.7 Toekomst leerlingen + profiel leerlingen:

- **Verloop:**
 - o De deelnemers krijgen op een A3 (2 exemplaren) volgende citaten zien die iets zeggen over het profiel van de bso-leerling.

“Ze moeten een beetje onthouden dat de sky de limit is. Sommige geloven niet in zichzelf en die zijn dan heel snel tevreden. Maar degene die wel in zichzelf geloven en die ambitieus zijn, die gaan er wel komen.”

“Wat ik persoonlijk [denk], maar ik heb dat een beetje voor alle leerlingen uit de b-stroom, dat is dat men zijn lat niet hoog genoeg durft leggen. Dus men zegt altijd het zijn leerlingen van de b-stroom, ze kunnen dit niet, ze kunnen dat niet, ze kunnen dit niet aan (...) wij noemen dat altijd streven naar de doelstelling van naaste ontwikkeling (...) naaste ontwikkeling is altijd juist ietsje hoger dan wat men denkt dat ze kunnen. En ik denk dat men in plaats van ietsje hoger eronder blijft.”

- o Vragen hierbij:
 - “Kan je je aansluiten bij deze uitspraken/dit beeld dat geschetst wordt?”
 - “Hoe zouden jullie het profiel van een bso-leerling omschrijven?”
- **Materiaal:**
 - o 2x A3 per groep met daarop de citaten.
- **Aandachtspunten:**
 - o Begeleider:
 - gesprek leiden en zorgen dat deelnemers niet afwijken van de vragen.
 - Zorgen dat verschillende mensen aan het woord komen.
 - Vat per vraag eens samen wat gezegd werd.

- Tijd bewaken.
- Notulist:
 - Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers.

4.8 Waardering PAV:

– Verloop:

- De deelnemers krijgen op een A3 (2 exemplaren) volgende citaten uit de casestudies te zien.
 - *In het zevende krijgen ze een diploma secundair, (daar wordt PAV), daar weegt PAV zwaarder door dan in het zesde vier uur PAV, dat ze daar een getuigschrift van krijgen. Uiteindelijk worden ze toegeleid naar de arbeidsmarkt. ...En om een persoon die goed is in zijn vak te laten zitten, dat kost de maatschappij ook geld. (LK102)*
 - *Als ze overal een zeven of acht op hebben en een één bij PAV dan gaat dat niet om ze tegen te houden, maar dat is normaal denk ik. (LK041)*
 - *Als je slecht scoort op PAV, maar als je je inzet voor praktijk is het in orde. Ik vind dat niet oké. (LK044)*
- Peilen naar hoe de deelnemers staan tegenover deze citaten.

– Materiaal:

- A3 (2x) met citaten.

– Aandachtspunten:

- Begeleider:
 - gesprek leiden en zorgen dat deelnemers niet afwijken van de vragen.
 - Zorgen dat verschillende mensen aan het woord komen.
 - Vat per vraag eens samen wat gezegd werd.
 - Tijd bewaken.
- Notulist:
 - Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers.

5. Draaiboek 2de sessie

5.1. Overzicht

Elke groep krijgt een unieke volgorde zodat alle topics aan bod komen

Groep A	Taalbeleid	Heterogeniteit	Differentiatie	Uitbreiding vak
Begeleider: Joke				
Notulist				

Lokaal: E207				
Groep B Begeleider: Jo Notulist Lokaal E202	Heterogeniteit	Taalbeleid	Uitbreiding vak	Differentiatie
Groep C Begeleider: Sven Notulist Lokaal E107	Differentiatie	Uitbreiding vak	Taalbeleid	Heterogeniteit
Groep D Begeleider: Wouter Notulist Lokaal: E203	Uitbreiding vak	Differentiatie	Heterogeniteit	Taalbeleid

5.2 Taalbeleid:

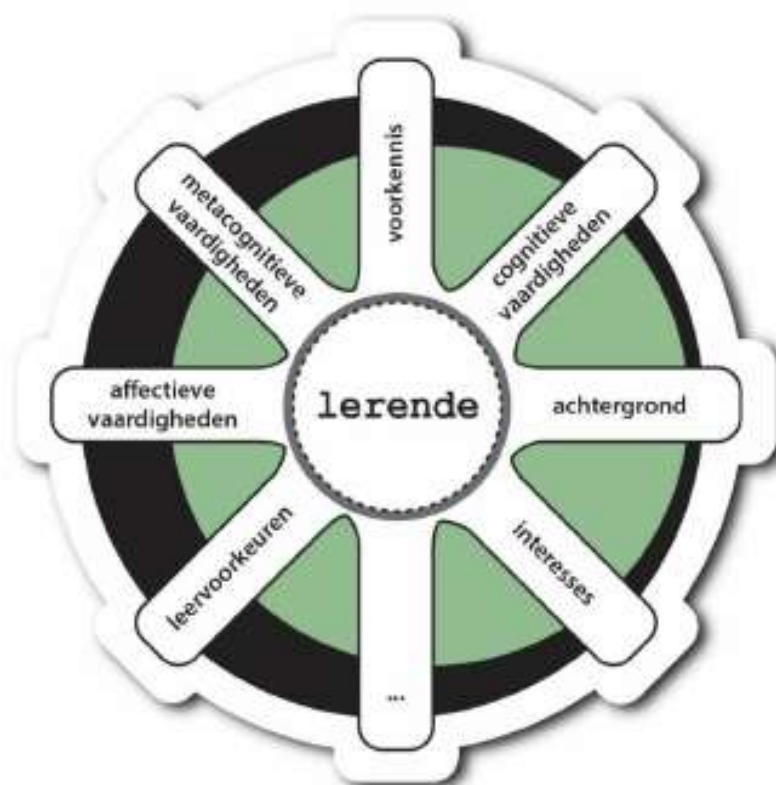
– Verloop:

- o De deelnemers krijgen op een A3 (2 exemplaren) volgende citaten uit de casestudies te zien.
 - *“We hebben 91% gok-leerlingen. Dat wil zeggen dat bijna alle gok-leerlingen als thuistaal niet leerlingen hebben. Dat betekent dus ook dat het allemaal, NT2, dus Nederlands als tweede thuistaal, als tweede taal, gaan hanteren. Dat zorgt er uiteraard voor dat lees- en schrijfvaardigheid een uitdaging vormt. Das ook de reden geweest waarom onze school gekozen heeft voor niet in PAV te stappen maar wel Nederlands als apart vak te zien.” – dir 01*
 - *“Eind augustus, praktijkleerkrachten en algemene vakkers samengezet om talige doelen op te lijsten en samen te kijken “wat heeft die leerling op talig vlak nodig om stapjes vooruit te zetten?”. Die talige doelen, die worden dan geformuleerd in kleine stapkes in handelingsplannen, waarbij dat wij het doel hebben om met PAV in een soort leergroep samen met andere mensen die geïnteresseerd zijn in taal, om daar dan vorderingen in te maken op heel concrete doelen.” (DIR03)*
 - Vragen hierbij:

- “Is er een specifiek taalbeleid (voor bso) op jullie school? Hoe ziet dit eruit?”
- **Materiaal:**
 - o A3 (2x) met citaten.
- **Aandachtspunten:**
 - o Begeleider:
 - gesprek leiden en zorgen dat deelnemers niet afwijken van de vragen.
 - Zorgen dat verschillende mensen aan het woord komen.
 - Vat per vraag eens samen wat gezegd werd.
 - Tijd bewaken.
 - o Notulist:
 - Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers.

5.2 Heterogeniteit:

- **Verloop:**
 - o De deelnemers krijgen op een A3 (2 exemplaren) het tandwiel van de lerende uit het differentiatie-model te zien. Uitleg wiel:



Affectieve vaardigheden = motivatie om te leren, empathie, sociale

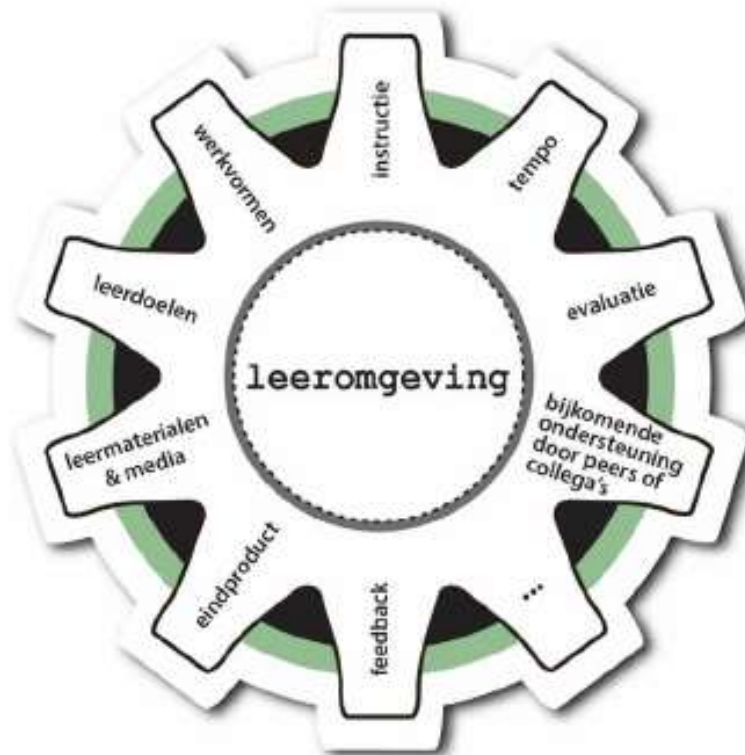
Metacognitieve vaardigheden = kennis en vaardigheden om denken en handelen te sturen, te controleren

Cognitieve vaardigheden = verwerking van leerinhouden, structureren, analyseren, memoriseren, ...

- o De deelnemers krijgen elk 3 groene bolletjes. Die moeten ze op het wiel kleven bij de zaken waarbij ze de grootste gelijkenissen opmerken tussen leerlingen in de PAV-klas. (= homogeniteit van de leerlingen). De 3 stickers mogen verspreid geplakt worden, maar mogen ook op éénzelfde item gekleefd worden. Of 2 bolletjes bij het ene item en één bolletje bij een ander item.
 - o De deelnemers krijgen elk 3 rode bolletjes. Die moeten ze op het wiel kleven bij de zaken waarbij ze de grootste verschillen opmerken tussen leerlingen in de PAV-klas. De 3 stickers mogen verspreid geplakt worden, maar mogen ook op éénzelfde item gekleefd worden. Of 2 bolletjes bij het ene item en één bolletje bij een ander item.
 - o Vraag bij de rode bolletjes: “Hoe gaan jullie ermee om?”
 - o Indien deelnemers die al lang voor de klas staan: “Merken jullie hierin een evolutie doorheen de jaren?”
- **Materiaal:**
- o A3 (2x) met tandwiel over de lerende. .
 - o Rode bolletjes
 - o Groene bolletjes
- **Aandachtspunten:**
- o Begeleider:
 - Tandwiel uitleggen
 - Opdracht met bolletjes uitleggen.
 - Peilen naar hoe er omgegaan wordt met die verschillen in de klas.
 - Tijd bewaken.
 - o Notulist:
 - De tandwielen met stickertjes verzamelen. Eén met rode bolletjes & één met groene bolletjes.
 - Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers op de vraag die gesteld wordt. Dit mag aangevuld worden a.d.h.v. kernwoorden bij het tandwiel zelf.

5.3 Differentiatie:

- **Verloop:**
- o De deelnemers krijgen op een A3 (2 exemplaren) een tandwiel te zien uit het model van binnenklasdifferentiatie. Begeleider legt uit wat dit wiel inhoudt.



- o De deelnemers krijgen elk 3 groene bolletjes en 3 rode bolletjes. De groene worden gekleefd bij die vormen van differentiatie die ze vaak doen. De rode bij die zaken die ze moeilijk haalbaar vinden.). De 3 stickers mogen verspreid geplakt worden, maar mogen ook op éénzelfde item gekleefd worden. Of 2 bolletjes bij het ene item en één bolletje bij een ander item. De groene bolletjes worden op eenzelfde A3 gekleefd, de rode op de andere.
- o Daarna wordt vooral stilgestaan bij de rode bolletjes. Waarom wordt dit gezien als moeilijk haalbaar.

– **Materiaal:**

- o A3 (2x) met tandwiel.
- o Rode bolletjes
- o Groene bolletjes.

– **Aandachtspunten:**

- Tandwiel uitleggen
- Opdracht met bolletjes uitleggen.
- Peilen naar de moeilijkheden omtrent differentiëren.
- Tijd bewaken.
- o Notulist:
 - De tandwielen met stickertjes verzamelen. Eén met rode bolletjes & één met groene bolletjes.
 - Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers bij de vraag wat ze moeilijk vinden bij differentiatie. Dit mag aangevuld worden a.d.h.v. kernwoorden bij het tandwiel zelf.

5.4 Uitbreiding van het vak PAV:

- **Verloop:**

- o De deelnemers krijgen op een A3 (2 exemplaren) volgend citaat dat uit het verslag komt van het werkseminarie dat gehouden werd n.a.v. de resultaten van de peiling.

“De meeste deelnemers gaan ermee akkoord dat er meer uren naar PAV zouden moeten gaan. Het aantal uren bepaalt mee welk belang er aan de resultaten voor PAV wordt gehecht tijdens deliberaties. Nu is dat belang heel beperkt.”

- o De vraag wordt gesteld: “Hoe staan jullie tegenover een uitbreiding van het aantal uren? Hoe zouden jullie, indien akkoord, deze uren dan concreet invullen?”.

- **Materiaal:**

- o A3 (2x) met citaat

- **Aandachtspunten:**

- o Begeleider:

- gesprek leiden en zorgen dat deelnemers niet afwijken van de vragen.
 - Zorgen dat verschillende mensen aan het woord komen.
 - Vat per vraag eens samen wat gezegd werd.
 - Tijd bewaken.

- o Notulist:

- Noteert zoveel mogelijk de antwoorden van de deelnemers.