

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

Beleidssamenvatting

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

INLEIDING

Elk jaar vindt in het Vlaamse onderwijs 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.

In 2013 werd voor het eerst een peiling uitgevoerd naar de beheersing van de eindtermen Project Algemene Vakken (PAV) op het einde van het 2de jaar van de 3de graad binnen het beroepssecundair onderwijs (bso). Met behulp van de peiling PAV werd onderzocht 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 in de eindtermen PAV vooropgesteld wordt.

Uit de peiling van deze functionele vaardigheden bleek dat minder dan de helft van de leerlingen de eindtermen behaalde voor lees-, luister- en rekenvaardigheid. Hoewel een betere score werd bereikt voor het verwerken en verwerven van informatie, zijn deze resultaten gemiddeld zwak te noemen.

Het vak PAV is een vak dat wordt gegeven binnen het bso. Het bso kampt in het bijzonder met een aantal problemen: het is vaak een tweede of derde keuze voor leerlingen, het heeft een imago probleem, er zijn veel maatschappelijk kwetsbare jongeren, en de ouders van deze leerlingen hebben gemiddeld een laag opleidingsniveau. Het leerlingenprofiel in het bso wordt ook gekenmerkt door een sterke diversiteit. Dit blijkt uit de verschillen in leeftijd, verstandelijke mogelijkheden, leermogelijkheden, vooropleiding, leerachterstanden, integratie of desintegratie in een schoolcultuur, enzovoort. Veel leerlingen uit het bso hebben bovendien in de loop van hun schoolloopbaan één of meer jaren schoolachterstand opgelopen. Een niet onbelangrijk aantal jongeren in het bso is schoolmoe en toont tekenen van demotivatie. Dit alles verhoogt het risico op schooluitval.

In het begin van de jaren 1980 werd in Vlaanderen de leerplicht verlengd tot 18 jaar. Onderwijsverstrekkers dienden daarom na te denken over een zinvolle invulling van een verlengd curriculum voor leerlingen in het bso, die doorgaans minder motivatie bezitten ten aanzien van algemene vakken. Ingegeven door 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 de traditionele algemene vakken in bso-richtingen geïntegreerd aan te bieden onder de noemer Project Algemene Vakken (PAV).

Het vak PAV in het bso verschilt van het traditioneel vakgerichte model in het Vlaamse secundair onderwijs. Het bouwt integratie van vakken 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 (mavo) systematisch in alle graden van de opleiding in te roosteren als een geïntegreerd vak PAV.

De Vlaamse overheid formuleerde zes krachtlijnen voor de pedagogische en didactische vormgeving van PAV in de onderwijspraktijk:

- (i) Ondersteuning van leerlingen 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.

- (ii) Integratie van leerinhouden, opdat de leerlingen de bundeling van levensechte en herkenbare inhouden als één geheel verwerken, zoals zij ook de realiteit van het leven als één geheel ervaren, in een logische samenhang.
- (iii) Integratie van ICT om de drempel te verlagen voor leerlingen die op dit gebied niet 'geletterd en gecijferd' zijn.
- (iv) Nadruk op vaardigheden en attitudes die zelfstandige verwerking van de vakcomponenten en de waardeopvoeding ondersteunen.
- (v) Aandacht voor de leerlingbegeleiding, wat de leraar PAV de mogelijkheid biedt om te werken aan een vertrouwensrelatie met de leerlingen.
- (vi) Het belang van remediëring met een klemtoon op het trainen van de instrumentele vaardigheden en niet op het remediëren van het inzicht in de basistechnieken.

De visie van de overheid op het vak PAV wordt verder geconcretiseerd in een aantal funderende doelstellingen. Deze doelstellingen bieden het kader 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.

Vertaald naar de praktijk betekent dit dat leerlingen in het bso binnen het vak PAV de leerinhouden als één geheel benaderen, zoals zij ook de realiteit als één geheel ervaren. Functionele vaardigheden krijgen hierbij de volle aandacht. De leerlingen moeten de doelen en de leerinhouden als zinvol, nuttig en aangenaam ervaren. Dit houdt in dat men vertrekt vanuit herkenbare situaties uit hun belevingswereld en streeft naar toepassingsgerichtheid. Daarenboven moeten de probleemsituaties voor de leerlingen voldoende uitdagend zijn en hun nieuwsgierigheid opwekken. De leerkracht PAV geeft 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 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.

Het onderhavige O&O-onderzoek werd gevoerd in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid en liep van februari 2015 tot januari 2017. Het betrachtte een verklaring te bieden voor de zwakke peilingsresultaten voor het vak PAV. De voorliggende beleidssamenvatting van het onderzoek omvat de volgende paragrafen:

- Doelstelling, onderzoeksvragen en onderzoeksdesign
- Antwoord op de onderzoeksvragen

- Samenvatting van de onderzoeksresultaten
- Aanbevelingen.

DOELSTELLING, ONDERZOEKSVRAGEN EN ONDERZOEKSDSIGN

Het peilingsonderzoek PAV biedt een eerste aanzet tot mogelijke verklaringen voor de gemeten zwakke resultaten voor de eindtermen PAV in het bso. Het peilingsonderzoek beperkte zich tot zelfrapportering aan de hand van achtergrondvragenlijsten bij ouders, leerlingen en leerkrachten. Het peilingsonderzoek toont daarnaast 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 direct zicht bieden op de samenhang tussen de prestaties en de concrete klaspraktijk. Het kan dus geen diepgaande verklaringen naar voren schuiven voor de resultaten.

Dit onderzoek wilde verder gaan dan analyses op de peilingsdata en beoogde meer in de diepte op zoek te gaan naar mogelijke verklaringen voor de zwakke peilingsresultaten voor PAV. Het overkoepelende doel van deze studie was 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 verwacht kan worden. Deze resultaten kunnen niet los gezien worden van een aantal kenmerken op systeemniveau van het Vlaamse secundair onderwijs, te weten: een hoge schoolse vertraging (zittenblijven), het watervalstelsel, een hoger dan gewenste ongekwalificeerde uitstroom, en hoge reproductie van sociale ongelijkheid.

Om het overkoepelende doel te bereiken, stonden 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)?

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen werd een *mixed-methods design* gehanteerd. In een dergelijk design wordt een kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksbenadering tezamen uitgevoerd om tot een volledig beeld van de werkelijkheid te komen.

Het 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 bouwden enerzijds op elkaar voort en waren anderzijds bedoeld om middels triangulatie tot verfijning van de resultaten te komen. Er werd voor geopteerd om de afname van de survey te laten volgen op de casestudy. Zodoende konden de bevindingen uit de casestudy kwantitatief getoetst worden op een grotere, representatieve schaal.

De literatuurstudie was gericht op mogelijke verklarende factoren en theoretische inzichten met betrekking tot de lage geletterheids- en gecijferdheidscompetenties van leerlingen 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 en het bijbehorende rapport, alsook inzichten verworven in internationaal onderzoek. De literatuurstudie resulteerde in een theoretisch kader dat als leidraad diende voor het empirisch onderzoek (zie Tabel 1).

Tabel 1
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

De leraar PAV vormde de centrale eenheid van analyse in het theoretisch kader en werd in relatie gebracht met kenmerken op andere niveaus. Hierbij werden vier clusters van verklarende factoren onderscheiden: (1) leerlingfactoren, (2) klasfactoren, (3) schoolfactoren en (4) contextfactoren. Tabel 1 hierboven geeft concreet weer hoe de vijf onderzoeksvragen beantwoord werden aan de hand van enerzijds de inzichten uit het curriculummodel van Goodlad (1979)¹ en anderzijds de verschillende niveaus uit het dynamisch model van onderwijseffectiviteit van Creemers en Kyriakides (2008).²

In de secundaire analyses van het peilingsonderzoek werden drie variabelen in de klaspraktijk van leerkrachten geselecteerd waarvan bleek dat zij wisselende, weinig of geen effecten hadden op de prestaties van de leerlingen. Bijkomende analyses werden uitgevoerd om mogelijke interactie-effecten tussen de drie variabelen en de thuistaal of de sociaal-economische status (SES) van leerlingen te achterhalen.

In de casestudy werd kwalitatief onderzoek verricht in een selectie van tien scholen die bso aanboden. De dataverzameling gebeurde door middel van lesobservaties ($N = 29$), de afname van diepte-interviews bij leerkrachten PAV in de 3de graad ($N = 28$) en schooldirecteuren ($N = 10$), en een (beperkte) analyse van les- en evaluatiemateriaal. Daarnaast werd in elke school een focusgroep met leerlingen uit de 3de graad bso ($N = 90$) gehouden.

In de survey werden online vragenlijsten afgenomen bij steekproeven van vier verschillende schoolactoren: leerkrachten PAV uit de 2de en/of 3de graad ($N = 265$), leerkrachten algemene vakken (AV) uit de b-stroom van de 1ste graad ($N = 111$), schoolleiders ($N = 102$) en leerkrachten niet-PAV uit de 2de of 3de graad ($N = 37$).

In de laatste fase van de dataverzameling werden focusgroepen georganiseerd. Het betreft een focusgroep met lerarenopleiders en acht – homogene en gemengde – focusgroepen met leraren en directeuren. Ten slotte werd een expertseminar belegd waarin voorlopige onderzoeksresultaten werden afgetoetst bij experts uit Vlaanderen en Nederland.

ANTWOORD OP DE 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?

- 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.

¹ Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

² Creemers, P., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge.

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 verschild. 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 PAV-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 bepaald 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?

- 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.

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 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 ruimtebewustzijn 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.³

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.

³ 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.

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.

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?

- 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.⁴

⁴ Zie 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.

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 (groeps grootte, 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, tegenkating 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. 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 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.

- **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 weinig 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.

- **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 ondersteunen 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)?

- **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 blijkt 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.

SAMENVATTING VAN DE ONDERZOEKSRESULTATEN

In het volgende schema worden de getrianguleerde resultaten van het onderzoek tegen de achtergrond van het gehanteerde theoretisch kader samengevat. In de derde kolom worden voor elke factor – hoofdfactoren en subfactoren – de descriptieve resultaten summier en puntsgewijs weergegeven. In de vierde tot en met zevende kolom wordt, waar mogelijk, aangegeven 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 gepresenteerde 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> leerinhouden-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	• Futiliteitsgevoelens • Statusverlies • Lagere schoolbetrokkenheid • Schoolmoeheid	• Schoolloopbaan • Schoolsubcultuur	• <i>Mismatch</i> leerinhouden-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 Bekwaamheidsbewijzen	• Verscheidenheid profielen • Diverse instroom • Twee derde bachelor, kwart master • Vooral alfa (taal, geschiedenis) • Diploma PAV: minderheid				• Personeelsbeleid: selectiecriteria aanwerving leerkracht PAV • Wettelijk kader: regelgeving brede waaier aan bekwaamheidsbewijzen (voldoende en vereiste bekwaamheid)
	2.1.1.2 Vooropleiding en loopbaan Tevredenheid over vooropleiding	• Matige tevredenheid over vooropleiding • Onvoldoende voorbereiding op vakdidactiek, geïntegreerd werken, projectmatig werken, werken met open leerplannen • Matige ontevredenheid schoolleiders over vooropleiding pas afgestudeerde leerkrachten • Schoolleiders: leerkrachten beter voorbereid m.b.t. didactiek PAV dan op algemene didactiek • Opleiding PAV: grotere				• Wettelijk kader: bekwaamheidsbewijzen • Vooropleiding • Lerarenopleiding PAV

F A C T O R E N		tevredenheid over vakdidactiek en projectmatig werken, maar ook tekorten				
	2.2 Vooropleiding en loopbaan 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 Professioneel zelfverstaan <i>Bekwaamheid</i>	• Vrij hoge doelmatigheidsbeleving voor klashouden en instructie • Lagere doelmatigheidsbeleving voor betrokkenheid • Gerapporteerde verschillen in bekwaamheid PAV-domeinen: hoog voor taalvaardigheid, lager voor rekenvaardigheid, wetenschap en samenleving • Taalvaardigheidsonderwijs: twijfels over vakdidactische bekwaamheid	• 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 beroepsmotivat	• 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>Beroepsmotivatie</i>	• Positieve beroepsmotivatie: 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 Leerlingencompositie	• 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		
4 C O N T E X T F A C T O R E N	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 • Taalvaardigheid	• 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
--	--	--	---

AANBEVELINGEN

Aanbevelingen ten aanzien van de overheid

Aanbeveling 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.

Aanbeveling 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.

Aanbevelingen ten aanzien van lerarenopleidingen

Aanbeveling 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.

Aanbeveling 2.2 Sterker inzetten op leerplangericht werken.

Zoals hierboven al aangegeven 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.

Aanbeveling 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.

Aanbevelingen ten aanzien van pedagogische begeleidingsdiensten en de nascholing

Aanbeveling 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.

Aanbeveling 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. Uiteraard moet dit gebeuren binnen de perken van het takenpakket van een pedagogische begeleidingsdienst.

Aanbeveling 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.

Aanbevelingen ten aanzien van schoolleiders

Aanbeveling 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.

Aanbeveling 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.

Aanbeveling 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 vergen een waaier aan competenties en vaardigheden. De vereiste competenties en vaardigheden kunnen, mits een doelgericht personeelsbeleid wordt gevoerd, 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 (teacherdesignteams.be). 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.

Aanbeveling 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.

Aanbeveling 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 gebrek 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.

Aanbevelingen ten aanzien van leraren PAV

Aanbeveling 5.1 Inzetten op binnenklasdifferentiatie en extra ondersteuning als een antwoord op een diverse klasgroep.

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.

Aanbeveling 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. Daarnaast is professionalisering met betrekking tot differentiatie, evaluatie, motivering van leerlingen en projectmatig werken eveneens aan te bevelen. 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.

Aanbeveling 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 inhouden.