

Samen-werken, meer kansen. PAV en BeroepsGerichteVorming (BGV) slaan de handen in elkaar

In 2013 vond in het Vlaamse onderwijs voor het eerst een peiling plaats naar de beheersing van de eindtermen 'Project Algemene Vakken' (PAV) op het einde van het tweede jaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs (bso). Zowel deze peilingsproeven 'PAV' als de laatste geletterdheidsstudies wijzen uit dat meer dan de helft van de leerlingen de eindtermen 'functionele lees- en luistervaardigheid' aan het van het secundair onderwijs niet beheerst. Dat betekent dat leerlingen die uitstromen uit de derde graad bso onvoldoende tot niet beschikken over de nodige kennis en vaardigheden om functionele lees-, luister- en rekentaken uit te voeren en om op een functionele manier informatie te verwerven en te verwerken. Het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Overheid liet tussen februari 2015 en januari 2017 een onderzoek uitvoeren om een verklaring te bieden voor deze ronduit zwakke peilingsresultaten voor PAV.

Hoe komt het dat leerlingen, na 6 jaar secundair onderwijs, deze eindtermen niet halen? Waar loopt het fout in ons onderwijs? Hoe komt het dat we er niet in slagen om deze – vaak maatschappelijk kwetsbare – groep jongeren voldoende voor te bereiden? Worden de leerinhouden voldoende als één geheel benaderd zodat de leerlingen in het bso die ook als één geheel ervaren?

De onderzoekers gingen, naast van een literatuurstudie, *surveys* en bijkomende analyses op de peilingsproeven, uit van concrete lespraktijken. Ze onderzochten of de leer-

lingen de doelen en de leerinhouden als ‘zinnig’, ‘nuttig’ en ‘aangenaam’ ervaren. Zijn de probleemsituaties voor de leerlingen voldoende uitdagend en wekken ze hun nieuwsgierigheid op? Krijgen leerlingen inspraak in de keuze voor thema’s of projecten? Biedt een thema of project voldoende kansen om onder meer taal- en rekenvaardigheden in te passen? Hoe komt het dat leraren erg gestuurd en weinig activerend lesgeven? Waarom beroepen leraren zich niet op de inbreng van de leerlingen, ondanks het feit dat deze laatste zelf vragende partij zijn? De analyses van leerlingengegevens uit de B-stroom en bso-klassen geven duidelijk aan dat leraren geconfronteerd worden met een brede, talige diversiteit en zich hierbij didactisch onvoldoende onderlegd voelen.

Naast door anderstalige leerlingen, wordt de B-stroom bevolkt door leerlingen die het attest vierde, vijfde of zesde leerjaar niet behaalden, maar overgaan op leeftijd. Dat betekent dat zij de leerstof van de derde graad basisonderwijs noch aangereikt kregen, noch behaalden. In de B-stroom zien we tevens leerlingen uit het buitengewoon basisonderwijs instromen, alsook kinderen met diverse attesteringen. Dit alles vaak in combinatie met een lage socio-economische status en/of een laag opleidingsniveau van de ouder(s). Kortom, veel verschillende rugzakjes in één klasgroep. Leraren geven aan dat ze door de bomen het bos niet meer zien, stellen zichzelf in vraag en vragen om hulp. De gegevens uit de B-stroom trekken zich door naar de bso-groepen (tweede en derde graad). Naast deze diverse basisgroep stromen ook nog neveninstromers in. Dat zijn vaak leerlingen die omwille van diverse redenen uitvallen in het tso en voor wie bso vaak geen positieve keuze is. ‘Ver-te-zoeken-motivatie’ is een miskend probleem. Cijfers in de Vlaamse grootsteden duiden op alsmaar meer schooluitval in de derde graad van het bso. Wat kunnen we in deze klassen, vanuit de vakken, doen om deze leerlingengroepen zo ver mogelijk te krijgen in hun leren en in hun taalvaardigheid?

Het vervolgonderzoek rond PAV bracht, naast de leerling- en klasfactoren, ook de schoolfactoren in kaart. Hoe zit het met de vakgroepwerking, de leerlijnen en de organisatie van PAV binnen de school? Welke verwachtingen zijn er rond samenwerking op het niveau van de vakgroep? Welke verwachtingen hebben PAV- en praktijkleraren met betrekking tot functionele taken, inhouden en zinvolle, krachtige leeromgevingen? Zijn de verwachtingen en overtuigingen van de leraren naar leerlingen toe voor beide vakgroepen op elkaar afgestemd? Hanteren zij dezelfde taalkaders, dezelfde instructiekaarten wiskunde, enz.

In opvolging van het vervolgonderzoek geeft de Vlaamse overheid een aantal aanbevelingen voor schoolleiders:

1. Creëer lesopdrachten waar PAV substantieel deel van uitmaakt.
2. Zorg ervoor dat teams samengesteld zijn uit leraren die expertise hebben in verschillende deeldomeinen (‘taal’, ‘wiskunde’, enz.) en liefst in *co-of team-teaching*.

Deze laatste is een niet te onderschatten aanbeveling, gezien de achtergrond van veel PAV-leraren. De meeste leraren beschikken niet over een PAV-diploma en zijn onvoldoende didactisch onderlegd voor rekenen en/of taal. De leraren PAV beamen dat.

Binnenklasdifferentiatie vindt hier en daar ingang in de scholen en leraren zijn zelf vragende partij om extra ondersteuning te krijgen in de klas. Samen voelen ze zich sterker. Op deze manier benutten (PAV-)leraren de verschillende mogelijkheden om zich te professionaliseren en zo hun vakinhoudelijke en vakdidactische component te benutten.

De overheid stuurt tevens aan op een structurele en systematische samenwerking op het niveau van de beroepscontext. Directies dienen dat op het niveau van de school te faciliteren en op te volgen. Leraren PAV en praktijkvakken dienen hechter samen te werken. Met andere woorden: er wordt aangestuurd op projecten en inhouden samen voorbereiden. Een volgende stap kan zijn om PAV te integreren in het werkplekleren. Vakgroepen structureel aan elkaar koppelen en inhoudelijk laten samenwerken, kan de beroepsmotivatie van de leraren verhogen, alsook bijdragen aan een statusverhoging van het vak 'PAV' op school. Leerlingen kunnen er motivatie uit putten en leren om in levensechte, beroepsgerichte contexten te leren. Ervaringen van leerlingen in praktijklessen en op hun stageplaats inzetten, evenals verwachtingen van het bedrijfsleven/werkveld inzetten, zorgen voor functionele taaltaken.

Taalgericht vakonderwijs in zowel taal- als zaakvakken is één van de speerpunten vanuit de pedagogisch begeleidingsdiensten. Leraren die taalgericht onderwijs geven in alle vakken, zetten in op maximale interactie binnen authentieke contexten en geven de nodige taalsteun. Vakgroepen PAV en BGV maken afspraken rond gedeelde schrijven- en spreekkaders. PAV- en vakleraren kennen 'de Viertakt' van Verhallen en passen die toe. Daardoor gaan alle leraren nieuwe woorden motiveren, hun betekenis uitleggen, woorden minstens zeven keer herhalen en tot drie maal toe toetsen met de leerlingen in een zinvolle context, bijvoorbeeld binnen werkplekklere. Kortom, er is sprake van taalactie op de werkvloer of tijdens de les. Taaltips aanbieden via *Twitter* leunt aan bij hun leefwereld. "Herhaal, herhaal, herhaal..." is telkens de boodschap. Wetenschappelijk onderzoek duidt immers op het grote belang van functionele taaltaken vanuit een krachtige leeromgeving.

Het opzetten van een professionele leergemeenschap PAV en BGV binnen de school is een gedeelde verantwoordelijkheid van de directie en/of de beleidsteams (die faciliteren, soms zelfs coachen) en de leraren zelf. Ook leerlingen inspraak geven bij het opzetten van projecten is een absolute must.

Of de weloverwogen schooldoelen vanuit taal- of talenbeleid bij alle leraren en leerlingen hun effect telkens bereiken, is nog maar de vraag. Toch zien leraren in sommige scholen intussen bijvoorbeeld 'meertaligheid' niet langer als een probleem, maar als

een hefboom, als een opstap naar een grotere taalvaardigheid en lezen praktijkleraren voor uit een fictieboek als er tien minuten overblijven aan het eind van de les.

Binnen de beleidsvisie van het GO! pleiten we ervoor om alle leraren en ondersteuners verregaand te professionaliseren in ‘expliciete instructie’, ‘functionele taaltaken’ en ‘effectieve feedback’. Wat betreft de feedback is een positieve relatie tussen leerlingen en leraren of ondersteuners de eerste opstap naar succes. Vanuit een constructivistisch perspectief raden we aan om in te zetten op een actieve rol van de leerlingen in het feedbackproces. Enkele punten op een rij:

- feedback komt snel na de taak en gebeurt telkens door eenzelfde leraar;
- taalgerichte doelen, verwachtingen en standaarden zijn helder voor de leerling;
- de evaluatiecriteria samen of door de leerling apart laten opstellen, is een must.

Onderzoek wijst uit dat de integratie van *peer* evaluatie leidt tot hoger en meer cognitief engagement bij de leerlingen, ook rond taal. Een vrij recente trend is het gebruik van *track changes* of audio-/video-feedback waar in wisselwerking feedback van leerlingen terugkomt via *screencasts*. Hoe meer leerlingen aan *peer*feedback doen bij het verbeteren van taaltaken, hoe kwalitatiever hun zelfevaluatie. Uit onderzoek blijkt dat tweerichtingsfeedback het meest effect heeft op de leerwinst van leerlingen. Leerlingen die boven aan een taaltaak aangeven op welke punten ze feedback wensen, denken na over hun noden en interesses. Op die manier nemen leerlingen meer eigenaarschap over hun leren en sturen ze zelf hun leerproces. Leraren kunnen op de voorpagina van een taaltaak werkpunten uit voorgaande feedbackgesprekken meenemen en aanduiden waar de leerlingen intussen vooruitgang maakten in taal. De leraar als coach zorgt ervoor dat de leerling zijn *feedbackloop* (feedback-reflectie-bijsturing-actie-feedback...) sluit.

Meerdere professionals in de klassen B-stroom zetten, zorgt gaandeweg voor meer zelfsturing en flexibel leren bij de leerlingen en maakt het voor de leraren mogelijk om sneller, meer en gericht feedback te geven. Onderzoek wijst uit dat directe feedback op taal zorgt voor een betere en snellere taalverwerving. Wanneer verschillende leraren verantwoordelijk worden voor een groep leerlingen, kunnen ze worden ingezet naar gelang hun expertise: de ene leraar is sterk in expliciete instructie, de andere in het opzetten van functionele (taal-)taken, enz.

Tot slot adviseren we graag om bij klassen met anderstalige leerlingen, waar mogelijk, doelmatig gebruik te maken van de moedertaal. De leraar van de 21^{ste} eeuw staat met een *growth mindset* als professional in de klas, samen met de leerlingen en andere collega's. Een mooi voorbeeld van microburgerschap: samen leren, samen leven.

Referenties

Artikelen, boeken en rapporten

- Alons, L. (2017). “Samen kom je verder”. In: *Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs*, 201, p. 33-37.
- Becuwe, H., J. Tondeur, N. Pareja Roblin, J. Thys & E. Castelein (2016). “Teacher design teams as a strategy for professional development: The role of the facilitator”. In: *Educational Research and Evaluation*, 22, p. 141-154.
- Bolle, T. & I. van Meelis (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs. De vijf vuistregels voor effectieve feedback*. Bussum: Coutinho.
- Charles, D. (2016). “Feedback as Dialogue”. In: *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, p. 1-6.
- Christoffels, I. & P. Baay (2016). *De toekomst begint vandaag: 21^{ste}-eeuwse vaardigheden in het beroepsonderwijs*. 's Hertogenbosch: ECBO.
- Coubergs, C., K. Struyven, N. Engels, W. Cools & C. De Martelaer (2013). *Binnenklasdifferentiatie. Leerkansen voor alle leerlingen*. Gent: Acco.
- Janssens, I., L. Van Looy, I. Placklé & F. De Smet (2012). *Expeditie PAV. Project Algemene Vakken in theorie en in praktijk*. Brussel: Academic & Scientific Publishers.
- Kool, E. (2017). ‘Valorisatierapport Onderzoek Effect Expeditie Nederlands’. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kostons, D., A.S. Donker & M.C. Opdendakker (2014). ‘Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie’. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, GION onderwijs/onderzoek.
- Nicaise, I. (2013). ‘Towards a basic qualification for all: a social, educational and economic agenda’. Leuven: KU Leuven, Euroforum.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving every student the chance to succeed*. [Volume II]. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). ‘Country Report Belgium 2016’. Paris: OECD Publishing.
- Placklé, I., K. Könings, W. Jacquet, A. Libotton, J. Van Merriënboer & N. Engels (2017). “Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education”. In: *Educational Studies*, p.1-18
- Struyven, K. & C. Couberghs (2015). *Ieders Leer-kracht*. Gent: Acco.
- Vlaamse Overheid (2014). ‘Project Algemene Vakken. Werkseminarie na de peilingen’. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

31^{ste} HSN-Conferentie

Vlaamse overheid (2017). 'Onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV)'. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Websites

- www.ials.sas.ac.uk
- www.ond.vlaanderen.be/curriculum/peilingen
- www.taalgerichtvakonderwijs.nl
- www.vlaanderen.be/nl/publicaties