

CONFERENTIE

NA DE PEILING **WERELDORIËNTATIE**



PEILING WERELDORIËNTATIE (TIJD, RUIMTE,
MAATSCHAPPIJEN BRONGEBRUIK)
IN HET **BASISONDERWIJS**

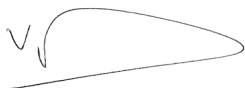


Voorwoord

In welke mate slagen scholen erin de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te bereiken bij hun leerlingen? Sinds 2002 geven de peilingen een antwoord op die vraag. Daarnaast wordt ook nagegaan welke kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen daarbij een verschil maken. Die informatie is van groot belang om een goed beleid uit te stippelen. Toch mogen het niet enkel de resultaten van statistische analyses zijn die dat beleid bepalen. Het is belangrijk dat er een discussie volgt waarin alle verschillende onderwijsactoren betrokken worden. Daarom worden sinds 2007 open conferenties georganiseerd, waarin de resultaten besproken worden en er verbeteringsuggesties kunnen worden gedaan.

In mei 2012 vond zo'n conferentie plaats naar aanleiding van de peilingsresultaten wereldoriëntatie in het basisonderwijs. In die peiling werden de domeinen tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik getoetst. De conferentie trok zowel directeurs, inspecteurs, leerkrachten, pedagogisch begeleiders, uitgevers, academici als lerarenopleiders aan. In de voormiddag kreeg een aantal sprekers het woord, in de namiddag volgde een discussie in kleine groepen. De uiteenlopende achtergronden van de aanwezigen maakten een brede én diepgaande discussie mogelijk.

Deze brochure brengt een syntheseverslag van de discussies in kleine groepen. Daarnaast vindt u ook de lijst met aanbevelingen op verschillende niveaus. Die aanbevelingen zijn gebaseerd op de teksten van de sprekers in de voormiddag en op de discussies in de werkgroepen in de namiddag. Ik hoop dat alle betrokkenen de aanbevelingen ter harte nemen. Kwaliteitsvol onderwijs wordt door velen gemaakt. Daarom is het ook zo belangrijk dat iedereen een bijdrage levert.



Ann Verhaegen

Administrateur-generaal
Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming

Bekijk de digitale versie op:

<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/peilingen>

<http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties>

Voorwoord	1
Inleiding	4

DE CONFERENTIE 6

» Eindtermen	7
» Leerplannen	9
» Leermiddelen	13
» Didactische aanpak	15
» Lerarenopleiding	17
» Begeleiding en navorming	21
» Schoolbeleid	23
» Overheidsbeleid en structurele hervormingen	25
» Ondersteuning van specifieke doelgroepen	25
» Inspectie	26
» Wetenschappelijk onderzoek	27
» Rol ouders	28

DE AANBEVELINGEN 29

» Aanbeveling 1: Ontwikkel een goede leerlijn voor WO.	29
» Aanbeveling 2: Onderzoek hoe WO het best aan bod komt: cursorisch of geïntegreerd.	29
» Aanbeveling 3: Differentieer.	30
» Aanbeveling 4: Stem de leerplannen beter op elkaar af en verhoog hun toegankelijkheid.	31
» Aanbeveling 5: Zorg voor competente leerkrachten.	31
» Aanbeveling 6: Motiveer leerkrachten om WO te geven.	32
» Aanbeveling 7: Neem afstand van traditionele ontwikkelingspsychologische inzichten.	32
» Aanbeveling 8: Wissel af tussen experimentele en klassieke didactiek.	33
» Aanbeveling 9: Koppel wetenschappelijke inzichten terug naar het werkveld.	33

Inleiding

Op het einde van de jaren '90 werden de eindtermen en ontwikkelingsdoelen geïntroduceerd in het basisonderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs. Na de eeuwwisseling volgden de 2de en 3de graad secundair onderwijs. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen omschrijven het minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die noodzakelijk en wenselijk zijn voor onze leerlingen.

Bereiken onze leerlingen nu deze eindtermen of ontwikkelingsdoelen? Slagen scholen in hun maatschappelijke opdracht? Zijn sommige eindtermen of ontwikkelingsdoelen te hoog gegrepen voor onze leerlingen of zijn ze aan herziening toe? Om dergelijke vragen betrouwbaar en objectief te beantwoorden, heeft de overheid in het Vlaamse onderwijs het systeem van periodieke peilingsonderzoeken ingevoerd.

Een peiling is een grootschalige afname van wetenschappelijk onderbouwde toetsen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen. Peilingen onderzoeken in welke mate leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen hebben bereikt. De resultaten van peilingen kunnen gebruikt worden om de kwaliteit van het onderwijs kenbaar te maken, te bewaken of te verbeteren. Om het debat over deze resultaten zo helder en ruim mogelijk te voeren, volgen we een stapsgewijze aanpak.

Alles begint uiteraard bij de peiling zelf. Die vindt plaats in de scholen op het einde van het lager onderwijs of van een graad in het secundair onderwijs. Zes maanden later bezorgen de onderzoekers de resultaten aan de minister. Daarover organiseert de minister, als tweede stap, een colloquium waarop de resultaten worden vrijgegeven. Hij laat ook een brochure maken die ruim wordt verspreid. Daarna organiseerde hij tot nu toe een brede consultatiefase bij verschillende partners: pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleiders, nascholers, inspecteurs, directieleden, leerlingen, ouders, sociale partners, uitgevers, academici en vooral leraren. De minister wil immers vernemen wat al die partners vinden van de resultaten. De conferentie was tot nu toe een vierde stap in het proces. Het is het moment waarop alle partners met elkaar in gesprek gaan over de verzamelde informatie. De doelstellingen zijn duidelijk: zoeken naar verklaringen voor de resultaten en een breed draagvlak ontwikkelen om de vastgestelde problemen aan te pakken, om de kwaliteit te verbeteren, om aspiraties bij te stellen ...

In de toekomst zal AKOV werken met natrajecten op maat van de peilingsresultaten in kwestie. Het zou kunnen dat AKOV nog brede consultaties en brede conferenties organiseert, als de nood daarvoor zou blijken uit de peilingsresultaten. Evenzeer zou het kunnen dat AKOV een gerichtere consultatie houdt of beperkter overleg organiseert. De bedoeling is namelijk om nog beter in te spelen op de peilingsresultaten.

De voorliggende brochure bevat het verslag en de aanbevelingen van de laatste brede conferentie 'oude stijl'. De brochure gaat meer bepaald over de conferentie van de peiling wereldoriëntatie in het basisonderwijs. De resultaten van deze peiling wereldoriëntatie vindt u in de publicatie 'Peiling wereldoriëntatie (tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs'. Die resultaten van deze peiling zijn niet even bemoedigend voor de vier getoetste domeinen. De lage score op het domein maatschappij is niet in verhouding met de andere drie bevroegde domeinen. Ook opvallend zijn de grote verschillen tussen de leerlingenpopulaties in Vlaanderen en Brussel. De minister gaf daarom aan het Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV) de opdracht tot een conferentie over mogelijke oorzaken van en verklaringen voor de peilingsresultaten. Met een bijdrage van andere onderwijspartners: onderzoekers, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders ..., werd er een bundel opgesteld die verschillende aspecten van het onderwijs in wereldoriëntatie belichten. Dit is ook de eerste conferentiebundel waarin bijdragen van scholen zijn opgenomen. Deze scholen willen de lezer inspireren door goede praktijkvoorbeelden te omschrijven.

Die bundel vormde de basis voor de conferentie. Verscheidene onder hen stelden hun bijdrage voor tijdens de conferentie. Die presentaties leverden de deelnemers aan de conferentie inspiratie voor het debat dat in de namiddag plaatsvond. AKOV volgde het debat en formuleerde nadien aanbevelingen.

Die aanbevelingen vormen het belangrijkste luik van deze brochure: aanbevelingen over wat er kan gebeuren om de vastgestelde problemen te verhelpen, aanbevelingen aan de minister maar ook aanbevelingen aan alle partners. Met deze brochure worden ze ruim verspreid.

Alle informatie over deze en andere peilingen, de resultaten, de reacties uit de consultaties, de conferentiebundels en ook deze brochure vindt u integraal op de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/peilingen/basisonderwijs/peilingen/wereldorientatie.htm>

DE CONFERENTIE

In de namiddag werd in negen groepen gediscussieerd over de peilingsresultaten, de inbreng van de sprekers in de voormiddag en de conferentiebundel.

De groepen werden heterogeen samengesteld om de resultaten vanuit verschillende invalshoeken te bespreken. Zowel leraren, directeurs, coördinatoren, lerarenopleiders, inspecteurs, pedagogisch begeleiders, nascholers als uitgevers namen er het woord. Op die manier ontstond een dynamische discussie. De meeste deelnemers hadden expertise in het lager onderwijs, sommigen ook in het kleuteronderwijs of secundair onderwijs.

In elke groep was er ook een gespreksleider en een verslaggever. Eerst konden de deelnemers spontaan reageren op de resultaten van de peiling: waren ze verbaasd, teleurgesteld, geschrokken? Liepen de resultaten parallel met hun eigen ervaringen? Daarna werd nagedacht over mogelijkheden om tot betere resultaten te komen. Die mogelijkheden werden besproken voor de verschillende onderwerpen die hieronder zijn opgesomd.

Niet alle onderwerpen kwamen in alle werksessies aan bod. Via een verdeling werd er wel voor gezorgd dat alle onderwerpen evenredig besproken werden over alle sessies heen. Van elke werksessie werd een verslag gemaakt. Op het einde van de sessie werd de deelnemers gevraagd een vragenblad af te geven dat ze in de loop van de dag konden invullen. Daarop konden ze persoonlijke aanbevelingen over elk onderwerp kwijt. Dit syntheseverslag werd geschreven op basis van de groepsverslagen en van de vragenlijsten die de individuele deelnemers invulden.

EINDTERMEN

1. Duidelijkheid

In bijna alle groepen komt aan bod dat de eindtermen te abstract en onduidelijk geformuleerd zijn. Vooral leerkrachten en lerarenopleiders wijzen daarop. Eindtermen zijn zo bondig opgesteld dat er veel interpretaties mogelijk zijn. Die mogelijkheid zorgt ervoor dat de leerplannen te sterk uiteenlopen.

Er is vraag naar heldere, concrete eindtermen. Een lerarenopleider suggereert de eindtermen op het niveau van twaalfjarigen te formuleren.

Het is vooral belangrijk om de eindtermen te verduidelijken aan de hand van voorbeelden. De informatiebundel over de eindtermen en ontwikkelingsdoelen wordt erg geapprecieerd maar mag gestoffeerd worden met nog meer voorbeelden, liefst per leerjaar.

Een beleidsmedewerker van een school vraagt zich af of de perceptie van eindtermen vroeger niet positiever was. Nu hebben scholen vaak het gevoel dat ze te weinig vrijheid krijgen. Verschillende deelnemers beamen dat er ruimte moet zijn voor scholen en leerkrachten om WO op een creatieve manier te kunnen benaderen.

Een lerarenopleider geeft aan een voorkeur te hebben voor een systeem waarbij de leerplannen beperkt zijn en veel vrijheid laten aan de leerkrachten. In Zweden wordt zo'n model gebruikt. Het gebruik van een canon zoals in Nederland leidt volgens hem tot verpampering van de leerkrachten WO. Verschillende andere deelnemers onderschrijven de nadelen van een canon. Toch vindt een deel van de aanwezigen dat er nood is aan meer houvast dan nu het geval is. Al is een canon niet het enige middel om dat te realiseren.

In een groep wordt gezegd dat de eindtermen voor het lager onderwijs best ook opgesplitst worden per graad en zo een leerlijn meegeven. Dat zou voor heel wat leerkrachten duidelijkheid scheppen. Vanuit wetenschappelijke hoek komt de opmerking dat er nood is aan tussendoelen.

2. Haalbaarheid

De haalbaarheid van sommige eindtermen wordt in vraag gesteld. Bepaalde eindtermen uit het domein maatschappij zijn volgens een aantal deelnemers niet realiseerbaar. Anderen vinden die eindtermen wel realistisch. Ook binnen het domein ruimte zouden er eindtermen zijn die ontwikkelingspsychologisch te hoog gegrepen zijn, bijvoorbeeld het beoordelen van verschillende kaarten, zowel horizontaal als verticaal. Leerlingen zouden dit pas kunnen vanaf 14 jaar. Dat zou de slechte peilingsresultaten mee kunnen verklaren. Omdat het over minimumdoelen gaat, is het belangrijk dat de lat niet te hoog ligt.

Daartegenover staat dat sommigen het niveau van enkele eindtermen te laag vinden. Soms wordt de taak beperkt tot 'illustreeren' of 'voorbeelden geven' waar dat volgens hen best iets ambitieuzer mag zijn.

Een vertegenwoordiger van de methodescholen pleit voor het opheffen van het verschil tussen eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Alle doelen worden dan ontwikkelingsdoelen. Dat maakt het gemakkelijker om inclusief onderwijs te realiseren.

3. Visie

Een aantal leerkrachten merkt op dat het vreemd is dat geïntegreerd werken wordt aangemoedigd, terwijl de eindtermen wel nog cursorisch zijn vormgegeven. Iemand vraagt zich af of het mogelijk is een lijst eindtermen te ontwikkelen waarbij alle domeinen geïntegreerd worden aangeboden.

4. Gebruik

Veel leerkrachten werken niet met eindtermen. Zelfs de leerplannen worden vaak niet gelezen. Het handboek is voor hen de belangrijkste leidraad.

5. Actualisering

Velen zijn het erover eens dat een volledig geactualiseerde lijst van eindtermen niet nodig is. De eindtermen natuur en techniek werden nog maar net herzien en het is voor het werkveld ook niet aangewezen dat de actualisering elkaar snel opvolgen. Sommige eindtermen zijn volgens een lerarenopleider wel aan herziening toe in functie van maatschappelijke ontwikkelingen zoals het gebruik van de GPS.

6. Afstemming met eindtermen secundair onderwijs

Een lerarenopleider stelt voor om de eindtermen WO voor het lager onderwijs beter af te stemmen op de corresponderende eindtermen in het secundair onderwijs. Op die manier wordt echt duidelijk welke eindtermen op welk niveau beheerst moeten worden om een vlotte overgang mogelijk te maken. Op dit moment is de niveaubepaling van de eindtermen anders opgevat. Zo vertrekken de eindtermen van het secundair onderwijs van het niveau dat behaald wordt op het einde van het lager onderwijs, en niet andersom.

LEERPLANNEN

1. Leerplannen versus eindtermen

Sommigen vragen zich af of het noodzakelijk is dat er een onderscheid bestaat tussen eindtermen en leerplannen. Het ontwikkelen van één instrument is een stuk efficiënter en zal tot meer bekendheid bij de leerkrachten leiden.

2. Verschillen tussen leerplannen

Heel wat deelnemers stellen zich vragen bij het feit dat elk net een eigen leerplan ontwikkelt. Ze zien er de meerwaarde niet van in en vinden die manier van werken inefficiënt. Het zou volgens hen voor leerkrachten en lerarenopleiders een stuk comfortabeler zijn als er maar één leerplan WO bestond, net zoals er één set eindtermen bestaat.

De lerarenopleiding heeft de moeilijke taak alle leerplannen aan te bieden, want het is niet correct om maar vanuit één leerplan te vertrekken. Toch geven sommige lerarenopleiders aan dat dat niet altijd gebeurt, want het is niet zo eenvoudig om alle leerplannen te pakken te krijgen. Er komen ook opmerkingen over de toegankelijkheid van de leerplannen van

sommige netten. De kostprijs en het feit dat ze niet altijd elektronisch beschikbaar zijn, zijn daarbij een obstakel.

Beginnende leerkrachten zonder vaste opdracht moeten vaak lesgeven in scholen van verschillende netten. Voor hen is het een bijzonder lastige taak alle leerplannen door te nemen en er een eigen invulling aan te geven.

Anderen vinden dat er verschillen tussen leerplannen mogen zijn, maar dat sommige aspecten gemeenschappelijk moeten zijn, zoals het historische tijds kader. Eenzelfde structuur en terminologie voor alle leerplannen kan ook een manier zijn om de gebruiksvriendelijkheid te verhogen. Een andere optie is een gemeenschappelijk deel waaraan per addendum een stuk wordt toegevoegd dat per net verschillend is.

Een minderheid, vooral pedagogisch begeleiders en directeurs, vindt de verscheidenheid aan leerplannen een troef. Directeurs geven soms aan dat neteigen leerplannen nodig zijn om aan het eigen opvoedingsproject te werken. Dat sluit aan bij het idee van de pedagogische vrijheid. Zelf keuzes kunnen maken, is voor scholen cruciaal volgens hen.

3. Aantal leerplandoelen

Van heel wat deelnemers komt de opmerking dat de leerplannen te uitgebreid zijn. Er zijn te veel doelen, soms meer dan 800. Daarbij wordt bovendien niet altijd duidelijk aangegeven welke doelen aansluiten bij eindtermen en dus verplicht zijn, en welke tot de uitbreiding behoren. In de nieuwere leerplannen (bv. natuur en techniek) is dat wel duidelijk.

Leerkrachten gaan er soms vanuit dat ze alle leerplandoelen moeten bereiken. Zo ontstaat de praktijk van het 'turven': het aankruisen van leerplandoelen die aan bod komen tijdens de les WO. Omdat er zoveel leerplandoelen zijn, komen leerkrachten vaak in tijdsnood. Daardoor kunnen ze niet in de diepte ingaan op sommige onderwerpen, ook niet als dat door de schoolcontext of de leerlingenpopulatie nodig is. Leerkrachten gaan daardoor ook voorbij aan leerkansen die gecreëerd worden door de actualiteit of door gebeurtenissen die de leerlingen zelf ter sprake brengen. De leerkracht heeft bovendien ook eigen passies en interesses. Die zouden gerust mee de lesonderwerpen mogen bepalen. Ook daarom is het noodzakelijk om het aantal leerplandoelen te verminderen.

4. Duidelijkheid

De leerplannen zijn volgens velen onduidelijk en te weinig concreet. Dat verhoogt voor heel wat leerkrachten de drempel om ze ter hand te nemen. Het ondergraaft ook het doel van de leerplannen: leerkrachten sturen en ondersteunen. Veel leerkrachten zien het als een extra opgave de leerplannen te doorworstelen. Volgens een lerarenopleider kan WO zich best spiegelen aan wiskunde wat betreft het leerplan. Bepaalde leerplannen wiskunde bieden heel wat houvast en zijn voldoende concreet en duidelijk uitgewerkt.

Daarnaast is er vraag naar een duidelijke leerlijn in de leerplannen. Nu is het de taak van scholen om zo'n leerlijn uit te stippelen, maar dat is een hele opgave. De leerplannen zouden daarbij ondersteuning kunnen bieden. Over hoe concreet de leerlijn moet zijn en hoeveel vrijheid scholen en leerlingen moeten hebben, lopen de meningen uiteen. Sommigen benadrukken de vrijheid die scholen en leerkrachten moeten hebben bij het vormgeven van hun leerlijnen en lessen. Leerplannen mogen volgens hen ook niet te concreet worden. Anderen vinden het een taak van de leerplanontwikkelaars om scholen op dat vlak te ontlasten.

De leerplannen kunnen ook meer ondersteuning bieden door aan te geven welke doelen best geïntegreerd en welke best cursorisch aangepakt worden.

5. Gebruik

Sommige aanwezigen, waaronder pedagogisch begeleiders maar ook leerkrachten zelf, zeggen dat er te weinig met de leerplannen gewerkt wordt. Leerkrachten nemen hun handboek als vertrekpunt en maken geen of onvoldoende tijd om de leerplannen te bestuderen. Ook vertegenwoordigers van educatieve uitgeverijen geven aan dat heel wat leerkrachten niet bezig zijn met doelen. Ze geven de leerstof uit het handboek en gaan ervan uit dat daarin alle leerplandoelen verwerkt zijn. Een directeur vermeldt dat sommige methodes expliciet aangeven dat ze niet alle doelen helpen te realiseren. Bij Ankers wordt bijvoorbeeld gezegd dat aspecten van milieu en omgeving niet zijn opgenomen. Die methode wil scholen bewust wat vrijheid geven. Open Wereld claimt dan weer dat alle leerplandoelen in hun methodes opgenomen zijn.

Zeker voor beginnende leerkrachten, die vaak met verschillende leerplannen moeten werken, is er een probleem. Bij hen is de werklast soms zo hoog dat ze geen tijd overhouden om leerplannen door te nemen en er een eigen invulling aan te geven.

6. Vorm

Sommige leerplannen zijn elektronisch beschikbaar, maar niet allemaal. De meesten vinden het belangrijk dat leerplannen digitaal aangeboden worden omdat ze zo een stuk gebruiksvriendelijker worden. Leerkrachten kunnen dan zelf doelen zoeken en selecteren. Vooral lerarenopleiders merken op dat de leerplannen lager onderwijs gemakkelijker beschikbaar gesteld moeten worden en bovenal ook goedkoper moeten worden, want de studenten van een lerarenopleiding zouden ze allemaal moeten gebruiken en er kritisch mee omgaan.

Een inspecteur beoordeelt het werken met elektronische doelzoekers niet zo positief. Die stellen leerkrachten in staat bijvoorbeeld alle doelen voor het derde leerjaar op te sporen. Hierdoor krijgen ze de visie en uitgangspunten zelfs niet meer te zien, terwijl die toch als eerste gelezen zouden moeten worden. Volgens hem moeten leerkrachten leerplannen meer cyclisch leren lezen en verwerken.

LEERMIDDELEN

1. Handboeken en methodes

Een vraag die in alle groepen ruim aan bod komt, is hoeveel vrijheid leerkrachten moeten hebben bij het werken met handboeken of methodes. De meesten zijn het erover eens dat een handboek en een methode houvast en structuur moeten bieden. De handleiding, die nu te weinig wordt gelezen, is daarbij van groot belang. Maar het mag geen strak keurslijf worden. Het is niet de bedoeling dat leerkrachten (vaak uit onzekerheid) het handboek of de methode slaafs volgen, in de veronderstelling dat ze op die manier alle eindtermen en leerplandoelen realiseren. Zo gaan er heel wat leerkansen verloren die onder meer worden bepaald door de specifieke omgeving van elke school, de actualiteit en de interesses van de leerkracht en de leerlingen.

Het ontbreekt leerkrachten vaak aan tijd om een handboek of methode te doorgronden en bijvoorbeeld de handleiding te raadplegen en zo een beter zicht te krijgen op hoe er constructief met een handboek gewerkt kan worden.

Volgens een inspecteur zijn de methodes erg uitgebreid. Ze omvatten de leerplandoelen van alle netten. Het hele schoolteam zou kritisch moeten omgaan met de handboeken en samenwerken om het leerplan WO te implementeren. Met gezond verstand, het volgen van een eigen project en het loslaten van de vakken kan dit de druk op de scholen verlagen.

Een lerarenopleider wijst erop dat er grote verschillen tussen handboeken bestaan qua conceptuele uitwerking. Enerzijds heb je handboeken die een statische methode aanbieden die je het hele schooljaar kan volgen. Anderzijds heb je handboeken zoals Ankers die losse lessen aanbieden waarbij de leerkracht zelf bepaalt of en in welke volgorde hij die aanbiedt. Studenten merken die essentiële verschillen niet altijd op. Het gevaar bestaat dat een beginnende leerkracht het handboek dat in de school gebruikt wordt, gaat hanteren zonder de nodige kritische reflectie.

Iemand maakt de opmerking dat handboeken een belangrijke taak hebben bij het doorbreken van genderproblematiek en stereotypering.

Een directeur geeft aan dat het werken met handboeken vaak problematisch is in graadklassen. Een pedagogisch begeleider vindt dat je in WO net veel kansen krijgt om met graadklassen te werken, maar dan moet je creatief omgaan met het handboek.

2. ICT

Er is vraag naar websites waar educatief materiaal wordt aangeboden of uitgewisseld. In Nederland bestaat www.schoolbank.nl. Veel leerkrachten uit Vlaanderen maken gebruik van die website maar er zitten elementen in die specifiek over Nederland gaan. Die maken het materiaal soms minder geschikt om in Vlaanderen te gebruiken. Ze vragen zich af of zoiets ook in Vlaanderen gerealiseerd kan worden.

Enkele lerarenopleiders stellen vast dat leerkrachten te vaak gebruikmaken van afbeeldingen op een computer of digitaal schoolbord als ze veel beter de werkelijkheid kunnen gebruiken. Een echte fiets is beter dan een geprojecteerde of getekende fiets. Digitale bordes kunnen de leerkrachten prima ondersteunen, maar de slinger is soms te ver doorgeslagen. Een uitstap is een prima manier om kinderen met de realiteit in contact te brengen. Een afbeelding kan daar niet tegenop. Een leerkracht maakt daarbij de opmerking dat sommige collega's de school niet durven te verlaten omwille van hun verantwoordelijkheid in het soms te gevaarlijke verkeer in een grootstad. Die opmerking ligt niet in de lijn van de peilingsresultaten: uit de vragenlijsten van leerkrachten en leerlingen bleek dat in Brussel frequenter uitstappen naar een museum of tentoonstelling georganiseerd worden dan in Vlaanderen. Volgens de leerkrachten wordt in Vlaanderen meer onderzoek in de buurt van de school georganiseerd, maar de leerlingen spreken dat tegen.

Een andere leerkracht verwijst naar de maximumfactuur. Die heeft volgens hem als gevolg dat er minder uitstappen naar verder afgelegen plaatsen georganiseerd worden. De inspectie merkt op dat de scholen bij de invoering van de maximumfactuur ter compensatie extra middelen kregen. Een lerarenopleider voegt daaraan toe dat er creatieve manieren bestaan om de kosten te drukken: bij een uitwisseling met andere scholen kunnen de leerlingen bijvoorbeeld bij elkaar logeren.

3. Omgevingsboek

In een groep komt het belang van een goed omgevingsboek aan bod waarop bij een school telkens vermeld staat welke activiteiten in de omgeving te doen zijn. De omgeving van de school kan namelijk niet behandeld worden in een handboek of methode. Elke school zou er een moeten maken en de leerkrachten motiveren ermee te werken. Veel leerkrachten kennen de omgeving zelf onvoldoende. Het belang ervan zou meer gewaardeerd moeten worden.

Volgens verschillende bronnen wordt er in enkele hogescholen gewerkt aan een online omgevingsboek.

4. Infrastructuur en didactisch materiaal

Een leerkracht benadrukt het belang van een goed lokaal en didactisch materiaal voor het geven van WO. Ook uit de peiling blijkt dat op sommige scholen belangrijke didactische middelen ontbreken.

DIDACTISCHE AANPAK

1. Cursorisch of geïntegreerd

Een vraag die in verschillende groepen werd gesteld, is of WO best cursorisch of geïntegreerd gegeven wordt. De lerarenopleiders doen een voorstel dat ook in hun visietekst in de conferentiebundel staat. Volgens hen kan WO in de eerste graad van het lager onderwijs best volledig geïntegreerd worden aangepakt, zo is de overgang tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs niet abrupt. In de tweede graad evolueert dat best naar een evenredige verdeling tussen geïntegreerd en cursorisch onderwijs. In de derde graad komt het cursorische best op het voorplan maar zowel in het vijfde als het zesde leerjaar zou een aantal thema's nog geïntegreerd moeten worden uitgewerkt.

Sommigen houden een pleidooi om WO niet als vak te zien, maar als kapstok om de andere leergebieden aan op te hangen. WO vormt dan de basis voor elke les. Er wordt vertrokken vanuit een gegeven uit de werkelijkheid (bijvoorbeeld een persoon, gebeurtenis, land) en daar wordt alles aan opgehangen: wiskunde, taal, aardrijkskunde ...

2. Herhaling

Heel wat deelnemers wijzen op het belang van herhaling. In methodes en handboeken gaat daar vaak te weinig aandacht naar. Nochtans is het essentieel voor goed WO-onderwijs. Een pedagogisch begeleider merkt daarbij op dat het hele proces niet altijd herhaald hoeft te worden, vaak is het voldoende om iets kort aan te raken zodat het weer vers in het geheugen van de leerlingen zit.

3. Creativiteit

Pedagogisch begeleiders geven aan dat leerkrachten gerust wat creatiever mogen omgaan met WO. Experimenteren en proberen kan heel wat vruchten afwerpen. De opstelling van de banken, de meer of minder sturende houding van de leerkracht, de keuze voor groepswork, hoekenwerk ... Het zijn factoren die mee bepalen hoeveel van de leerstof uiteindelijk bij de leerlingen blijft hangen, welke vaardigheden ze zich eigen maken en wat hun houding is ten opzichte van WO.

Een lerarenopleider wijst erop dat de nadruk ook niet te veel mag liggen op creatieve werkvormen. Er moet ook tijd gemaakt worden voor het onderwijsleergesprek waarin de leerstof expliciet aan bod komt. Zo weten de leerlingen ook goed wat van hen verwacht wordt. Er is nood aan een evenwicht tussen een deel waarin de leerlingen relatief veel vrijheid krijgen en een deel waarin de leerkracht stuurt.

4. Werken in de diepte

Leerkrachten gaan er te vaak vanuit dat ze alles wat in het handboek staat, moeten behandelen. Dat is niet zo. Ze mogen gerust keuzes maken waarbij ze zich baseren op de eindtermen en leerplandoelen. Op die manier krijgen ze de mogelijkheid om bepaalde onderwerpen meer in de diepte uit te werken.

Een leerkracht vraagt zich af of de inspectie die manier van werken wel apprecieert. Hij heeft twijfels of het mogelijk is om alle doelen te realiseren bij een dergelijke manier van werken. De vraag blijft of het verzoenbaar is om alle doelen te realiseren én er enkele in de diepte uit te werken. Een inspecteur reageert dat WO nu dieper bekeken wordt dan vroeger. Scholen willen alle leerplandoelen bereiken, maar dat is utopisch. Het is beter te werken vanuit de sterkte van de scholen en keuzes te maken. De visie van de school is daarbij heel belangrijk.

5. Leeftijdsgebonden aanpak

Leerkrachten gaan er vaak vanuit dat ze bij jonge leerlingen moeten vertrekken van persoonlijke tijd of de eigen omgeving, en dat de leerstof voor de oudere leerlingen zich geleidelijk aan uitbreidt naar domeinen die verder van hun leefwereld afliggen. Dat hoeft niet per se. Uit de presentatie van prof. Kaat Wils bleek dat ook jongere leerlingen ontwikkelingspsychologisch in staat zijn om zich een beeld te vormen van historische periodes. Een aantal leerkrachten is positief verbaasd dat te horen en zegt dat dat inzicht nieuwe mogelijkheden biedt.

Volgens een coördinator blijkt uit de peilingsresultaten duidelijk dat leerlingen problemen ondervinden met abstractie. Dat zou verklaard kunnen worden door het feit dat de stap naar abstractie vaak te snel wordt gezet, waardoor leerlingen houvast verliezen.

6. Aandacht voor domein maatschappij

Heel wat aanwezigen zijn het erover eens dat het domein maatschappij vaak stiefmoederlijk behandeld wordt. Een van de verklaringen zou kunnen zijn dat leerkrachten bang zijn voor mogelijke conflicten die het behandelen van maatschappelijke thema's met zich meebrengt. Een inspecteur vindt nochtans dat leerkrachten situaties niet moeten ontlopen waarin ze van mening verschillen met hun leerlingen of waarin leerlingen onderling van mening verschillen.

LERARENOPLEIDING

1. In- en uitstroom

Heel wat deelnemers zijn het erover eens dat het niveau van de instromende studenten te laag ligt; ze hebben te weinig vakkennis en diepgang. De studenten komen vaak uit tso en bso. Daardoor gaat er heel wat tijd naar kennisoverdracht ten koste van didactiek. Vooral de leerstof die in de derde graad wordt gegeven, vormt een probleem.

Momenteel gebruiken veel hogescholen niet-bindende oriëntatietoetsen, maar daarin komt WO niet altijd (volledig) aan bod. Veel studenten leggen de resultaten van die toets ook naast zich neer. Verschillende deelnemers opperen dat een toelatingsexamen een oplossing

kan zijn. Anderen zijn daar geen voorstander van doordat er nu al een lerarentekort is en zo'n examen de uitstroom nog zal doen afnemen.

Een pedagogisch begeleider ziet een verband tussen het niveau van de instromers en de maatschappelijke waardering voor het beroep van onderwijzer. Leerlingen uit het aso worden door hun ouders, de school en het CLB vaak gepusht om voor een universitaire studie te kiezen. Professionele bachelors krijgen te weinig waardering. Als die perceptie verandert, zal de lerarenopleiding vanzelf meer gemotiveerde en inhoudelijk sterke studenten aantrekken.

Sommigen vinden dat het onderwijs te vaak negatief in de media komt en dat dit de motivatie om voor het beroep te kiezen, doet afnemen. Anderen zijn het daar niet mee eens en verwijzen naar tijdschriften als Klasse die daar tegenin gaan.

Misschien is de persoonlijke ervaring met het onderwijs een doorslaggevende factor om te kiezen voor de lerarenopleiding.

Studenten aan de lerarenopleiding zijn niet altijd even gemotiveerd. Er is nood aan studenten die gepassioneerd zijn door onderwijs en gemotiveerd zijn om boeiende lessen te geven.

Een lerarenopleider stelt voor dat alle aanbieders van de lerarenopleiding afspreken om de lat hoger te leggen. Het is geen optie dat een instelling dit als enige doet, omdat studenten dan vluchten naar andere instellingen. Afspraken over de aanbieders heen zijn onontbeerlijk.

Iemand merkt op dat haar school stagiairs voortaan weigert, onder andere doordat hun niveau vaak te wensen overlaat. Een directeur merkt daarbij op dat de eisen en verwachtingen die men aan (beginnende) leerkrachten stelt, erg hoog zijn. Een leerkracht in het lager onderwijs moet een duizendpoot zijn: hij moet diepgaande vakkennis hebben over veel vakken, hij moet didactisch sterk staan, kunnen omgaan met eindtermen, leerplannen, handleidingen, methodes, goed kunnen samenwerken, enzovoort. Een directeur merkt op dat de verwachtingen de laatste jaren nog zijn toegenomen. Een lerarenopleider zegt dat er in andere landen vreemd wordt opgekeken dat bij ons de onderwijzer zoveel verschillende vakken moet beheersen.

2. Organisatie

Lerarenopleiders uit verschillende instellingen zijn het erover eens dat er meer aandacht naar WO moet gaan door het aantal contacturen en studiepunten voor WO te verhogen. Die aanbeveling wordt ook geformuleerd in de visietekst van de lerarenopleiders die in de conferentiebundel opgenomen werd. Het aantal contacturen tussen docenten en studenten is de laatste jaren afgenomen. Daardoor moeten er binnen de lerarenopleiding moeilijke keuzes gemaakt worden. Studenten zijn ook meer dan vroeger op zelfstudie aangewezen, zodat de docent minder een rolmodel zijn. Voor veel studenten is dat een obstakel. Ze slagen er niet in om de leerstof voldoende onder de knie te krijgen. Kennis van en diepgang over WO zijn daardoor moeilijker te realiseren.

Eén lerarenopleider merkt op dat er voor een lerarenopleider ook veel minder tijd is om zijn kerntaken uit te voeren door associaties tussen hogescholen.

Een pedagogisch begeleider pleit voor het gebruik van goede praktijkvoorbeelden in de lerarenopleiding. Dat hoeven – omwille van organisatorische redenen – geen lesvoorbeelden te zijn die live worden bijgewoond; ook beeldmateriaal is bruikbaar.

3. Cursorisch of geïntegreerd

In de lerarenopleiding wordt WO in sommige hogescholen opgedeeld in verschillende vakken en in andere geïntegreerd aangeboden. Volgens de lerarenopleiders is opsplitsing vaak nodig omwille van de inhoudelijke specialisatie die de verschillende domeinen vereisen. Toch is er ook een belangrijk argument pro integreren: de studenten worden zo gestimuleerd WO zelf geïntegreerd aan te bieden in hun klas. De lerarenopleiders stellen voor om WO in de opleiding eerst cursorisch aan te bieden en daarna over te schakelen op geïntegreerd onderwijs met het oog op de onderwijspraktijk in de lagere school.

4. Docenten WO

Een vraag die ook wordt gesteld, is wat de belangrijkste taken zijn voor de docent WO. Moet hij vooral vakkennis bijbrengen en voor meer diepgang zorgen? Moet de nadruk meer op didactische aspecten liggen? Moeten zwakkere studenten vooral met een handboek leren werken of is het noodzakelijk dat elke beginnende leerkracht een eigen les kan uitwerken? De meningen lopen uiteen.

Een leerkracht merkt op dat het cruciaal is dat lerarenopleiders zelf ook in de praktijk van het lager onderwijs staan en dat idee krijgt heel wat bijval. Ook de lerarenopleiders zelf doen die aanbeveling in hun visietekst. Ze pleiten ervoor dat docenten uit de lerarenopleiding deels in het lager onderwijs aan de slag blijven en dat leraren uit het lager onderwijs ook werken in de lerarenopleiding. Zelf voor de klas staan en de theorie omzetten in de praktijk verkleint de kloof tussen opleidingen en de lagere scholen.

5. Stage

Volgens sommige leerkrachten is het aantal uren stage in de lerarenopleiding veel te beperkt. De lerarenopleiders merken op dat het door het grote aantal studenten nu al een hele opgave is om de stages georganiseerd te krijgen en de studenten hierbij voldoende te ondersteunen.

Ook de verhouding tussen het aantal uren luisterstage en lesstage staat ter discussie. Iemand merkt op dat er te veel uren gespendeerd worden aan luisterstage. De studenten zijn vaak niet kritisch over de bijgewoonde lessen. Bovendien maakt ook het bijwonen van degelijke lessen van hen nog geen goede leerkrachten.

Een directeur geeft aan dat er een goed contact is tussen de lerarenopleiding en zijn school. Maar volgens de lerarenopleiders is dat niet altijd het geval. Afstemming en afspraken zorgen voor een versterking van de lerarenopleiding. Bovendien kunnen leerkrachten in de stageschool op die manier voeling houden met nieuwe inzichten, methodes of werkvormen. Zo voorkom je ook dat gemotiveerde studenten ontgoocheld terugkomen omdat ze 'moesten' werken met klassieke invulblaadjes, merkt een lerarenopleider op. Een andere lerarenopleider ervaart dat studenten soms niet in de praktijk mogen brengen wat bijvoorbeeld op de conferentie wordt gepromoot. Dat blijkt ook uit de consultatieronde.

6. Hervorming lerarenopleiding

Er gaan heel wat stemmen op om de lerarenopleiding te hervormen. Sommigen vinden dat de opleiding verlengd moet worden tot vier jaar omwille van de enorme tijdsdruk.

Een lerarenopleider stelt een concreet hervormingsplan voor. De lerarenopleiding lager onderwijs zou opgesplitst moeten worden in enerzijds een opleiding tot leerkracht 1ste en 2de graad en anderzijds een opleiding tot leerkracht 3de graad (eventueel samen met de 1ste graad SO). Zo stel je de hogere vakinhoudelijke eisen die voor de derde graad noodzakelijk zijn, niet aan alle studenten. Daarnaast moeten er ook opleidingen voor specialisaties aangeboden worden (Frans, muzische vorming...). In de eigen groep staan de meesten achter die visie, maar niet alle lerarenopleiders vinden het een goed idee om meer gespecialiseerde leerkrachten in het lager onderwijs in te zetten.

7. Samenwerking

De lerarenopleiders geven zelf aan dat er nood is aan samenwerking tussen de opleidingsinstituten met het oog op het ontwikkelen van instaptoetsen, uitwisseling van onderwijsstrategieën en onderwijsmateriaal, betere evaluatiemethoden (specifiek voor wereldoriëntatie), het verbeteren van de differentiatie binnen wereldoriëntatie in de opleiding, enzovoort.

BEGELEIDING EN NAVORMING

1. Begeleiding beginnende leerkrachten

Heel wat deelnemers zijn het erover eens dat de mentoruren niet afgeschaft hadden mogen worden. Starters zien heel wat op zich afkomen en blijven nu vaak in de kou staan.

2. Navorming

Omwille van de aard van WO is het noodzakelijk dat er veel wordt geïnvesteerd in navorming. Volgens een leerkracht is het aanbod van navormingen rond WO immens. Toch vinden scholen en leerkrachten er vaak hun weg niet in. Het hoge prijskaartje van navorming is soms een drempel, zeker omdat het budget voor navorming per leerkracht geslonken is. Als

leerkrachten lesvrij worden gemaakt om navormingen te volgen, is er vaak een probleem om ze te vervangen. Maar niet alle leerkrachten zijn even happig om navormingen buiten de lessen te volgen.

Een inspecteur brengt in dat de houding van leerkrachten tegenover navormingen vaak bepaald wordt door de schoolcultuur. Na een negatief advies zie je soms een ommezwaai; dan is er ineens wel interesse voor navormingen. Volgens hem is het wel belangrijk dat leerkrachten niet individueel naar een navorming gaan, maar in groep. WO is veel meer schoolgebonden dan wiskunde en taal; hier is teamvorming belangrijker. Een leerkracht en directeur merken ook op dat twee pedagogische studiedagen per schooljaar eigenlijk te weinig zijn.

Iemand vindt dat navorming anders bekeken moet worden: die mag niet tot doel hebben leerkrachten kant-en-klaar materiaal aan te reiken. Het is een manier om de nodige achtergrondkennis op te doen om tot een gedragen visie en leerlijn op schoolniveau te komen. Navorming moet worden ingebed in het geheel van activiteiten die leerkrachten doen om een eigen invulling aan WO te geven.

Voor oudere leerkrachten is het niet altijd evident om een weg te vinden in nieuwe werkvormen zoals coöperatief werken. Een groot deel van hen komt niet los van het frontale lesgeven. Voor nieuwe leerkrachten is navorming dan weer een goede manier om een eigen visie te ontwikkelen en het eigen WO-onderwijs uit te diepen.

Een inspecteur geeft de tip om als vast agendapunt tijdens overlegmomenten een briefing te doen van de navormingen die werden bijgewoond. Zo blijft iedereen op de hoogte van actuele ontwikkelingen zonder lijfelijk aanwezig te zijn geweest.

3. Trajectbegeleiding

Een pedagogisch begeleider geeft aan dat ondersteuningstrajecten voor WO zinvol zijn, maar dat ze best niet stoppen na een schooljaar. Bovendien zijn ze heel intensief. Pedagogisch begeleiders zijn verbonden aan gemiddeld 40 tot 60 scholen. Het is niet mogelijk voor elke school een trajectbegeleiding op te starten, ook al is de nood hoog.

Een onderzoeker is voorstander van langdurige ondersteuningstrajecten voor scholengemeenschappen.

4. Leren van elkaar

Heel wat deelnemers betreuren het dat goede praktijkvoorbeelden (zoals die bijvoorbeeld op de conferentie aan bod komen) zo slecht doorstromen. Leerkrachten kunnen er heel wat uit leren.

Verschillende deelnemers merken op dat er meer mogelijkheden gecreëerd moeten worden om ideeën en materialen uit te wisselen, ook over scholen heen. Zo vermijd je dat scholen los van elkaar hetzelfde werk doen.

De mogelijkheid om leerkrachten lessen van elkaar te laten bijwonen, moet meer benut worden. Vervangingen zouden in zo'n geval vlotter moeten gaan.

Iemand stelt dat het beter zou zijn als er in plaats van één leerkracht, twee leerkrachten voor de klas zouden staan. Die zouden heel wat kunnen opsteken van elkaar.

SCHOOLBELEID

1. Overleg binnen de school

Vanuit verschillende hoeken komt de opmerking dat het overleg tussen leerkrachten misschien wel het belangrijkste criterium is voor het realiseren van goed WO-onderwijs. Leerkrachten vinden dat alles staat of valt met het teamoverleg. Maar samenwerken en afstemming zoeken is niet evident omwille van de verscheidenheid aan opvattingen en voorkeuren. Bovendien is het lerarenkorps niet altijd een stabiel gegeven; vooral in grootsteden is er veel verloop.

Momenteel is het ontwikkelen van een leerlijn de taak van de school. Een leerlijn brengt heel wat voordelen met zich mee: lacunes en overlappingsen worden zichtbaar, leerkrachten hebben een overzicht van wat in andere jaren gebeurt en vervangers hebben een beter zicht op hun taak.

Leerlijnen mogen wel niet te strak worden. Er moet voldoende ruimte zijn om er flexibel mee om te gaan en eigen accenten te leggen.

Versillende deelnemers vragen zich af of het ontwikkelen van een leerlijn niet zou moeten samengaan met het ontwikkelen van de leerplannen. Zij vinden niet dat een school hier tijd en energie in moet steken.

Een lerarenopleider vindt dat de kerntaak van de leerkracht overdracht moet zijn. Nu wordt er te vaak verwacht dat leerkrachten ook eigen visies ontwikkelen, zelf materiaal maken enzovoort. Maar met degelijk materiaal dat ter beschikking wordt gesteld, is niets mis. Zo kan de leerkracht zich weer op zijn kerntaak concentreren. Vroeger wilden scholen en leerkrachten veel vrijheid, maar nu is er duidelijk een vraag naar duidelijkheid en houvast. In een groep waren de deelnemers het daarover eens.

Een lerarenopleider stelt dat er veel ervaring in het kleuteronderwijs aanwezig is (kritisch integreren van leerstof, projectonderwijs, thematisch werken ...) die jammer genoeg niet altijd doorstroomt naar het lager onderwijs.

2. Overleg tussen scholen

Iemand vindt dat leerkrachten in grote scholen heel wat kunnen bijleren door onderling overleg. Voor kleinere scholen is hier een taak voor de scholengemeenschappen weggelegd. Anderen vinden dat kleine én grote scholen van elkaar kunnen leren. De confrontatie tussen een 'klassieke' basisschool en een methodeschool kan tot mooie resultaten leiden. De conferentie geeft vooral het woord aan mensen uit scholen waar ervaringsgericht gewerkt wordt, maar in veel scholen gaat het er zo niet aan toe. Rechtstreekse confrontaties kunnen duidelijk maken op welke vlakken deze scholen van elkaar kunnen leren.

OVERHEIDSBELEID EN STRUCTURELE HERVORMINGEN

1. De leerkracht WO

Heel wat deelnemers zijn voorstander van gespecialiseerde vakleerkrachten in het basisonderwijs. Als reden geven zij het lage niveau van studenten in de lerarenopleiding en pas afgestudeerde leerkrachten. Tegenstanders van het idee benadrukken dat de veelzijdige benadering van het kind door een onderwijzer net de sterkte van het basisonderwijs is.

In een aantal groepen komt de kerntaak van de leerkracht ter sprake. Een leerkracht merkt op dat de kerntaak meer zou kunnen verschuiven van het aanbieden van leerstof naar het begeleiden tijdens het leerproces. De leerkracht hoeft dan niet zelf een vakexpert te zijn, maar moet vooral kunnen doorverwijzen naar bronnen en leerlingen daarbij coachen.

2. Vaste benoemingen

Een deelnemer vermeldt dat het systeem van vaste benoemingen in vraag gesteld moet worden.

3. Formaliseren competenties schoolbestuur

Een inspecteur vraagt om de competenties van het schoolbestuur te formaliseren. Beleidsvoerend vermogen moet daarbij een belangrijk criterium zijn.

ONDERSTEUNING VAN SPECIFIEKE DOELGROEPEN

1. Differentiatie

Een leerkracht geeft aan dat er in wiskunde en taal veel meer aandacht gaat naar differentiatie dan in WO. Nochtans is er in WO ook nood aan. Lerarenopleiders melden dat differentiatie ruim aan bod komt in de opleiding.

Volgens leerkrachten brengt differentiatie een pak meer werk met zich mee. De administratie alleen al is een tijdrovende bezigheid want het is belangrijk dat je als leerkracht bewijst

dat je elke leerling optimaal ondersteunt. Er wordt altijd meer gevraagd van een leerkracht. Misschien moet er vanuit die vaststelling werk gemaakt worden van kleinere klassen.

Een aantal deelnemers meldt dat het onderwijs de kloof tussen minder sterke en sterke leerlingen vergroot, terwijl het omgekeerde effect wenselijk is. Daarvoor moet er een voldoende groot budget uitgetrokken worden.

2. Rol van taal

Zoals in alle vakken speelt taal ook in WO een belangrijke rol. Een onderwijsondersteuner vindt het belangrijk dat er wordt gestreefd naar een win-winsituatie: taal kan tijdens WO bewust aangebracht worden zodat leerlingen ook op dat gebied vooruitgang boeken.

Het is belangrijk dat scholen werk maken van een talenbeleid met een gedragen visie en maatregelen waar elke leerkracht bij betrokken is.

INSPECTIE

1. Ondersteuning versus kwaliteitsbewaking

Voor WO krijgen heel wat scholen een ongunstig advies. Veel leerkrachten geven aan dat ze naar de conferentie gekomen zijn om bij te leren en ideeën op te doen.

Volgens sommigen ligt de nadruk bij de opdracht van de inspectie te veel op kwaliteitscontrole in plaats van op ondersteuning, waar heel veel vraag naar is. Leerkrachten voelen zich onder druk gezet en geven soms les om tegemoet te komen aan de inspectie, terwijl de leerlingen centraal zouden moeten staan. Veel leerkrachten geven aan dat ze verhoudingsgewijs te veel tijd steken in administratie waarmee ze kunnen aantonen aan welke doelen ze werken. Volgens hen verwacht de inspectie dat ook.

In dezelfde lijn ligt de opmerking van een lerarenopleider dat er meer overlegmomenten moeten zijn tussen de inspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten.

2. Beoordelingscriteria

Vanuit leerkrachten en directie komt heel duidelijk de vraag naar transparantie bij de beoordelingscriteria die de inspectie hanteert. Voor velen is het nog altijd niet duidelijk of de inspectie nagaat of een school de eindtermen dan wel de leerplandoelen realiseert. Leerkrachten willen weten waar ze aan toe zijn. Een leerkracht vindt dat de inspectie nu vooral in de breedte beoordeelt door na te gaan of alle doelen aan bod komen, maar zelden in de diepte gaat, terwijl gebrek aan diepgang als een pijnpunt wordt ervaren. Er is ook vraag naar meer gelijkgerichtheid tussen inspecteurs; nu hebben sommigen het gevoel dat het doorlichtingsverslag te sterk bepaald wordt door de samenstelling van het team.

Een inspecteur geeft aan dat de inspectie nu op advies van het Rekenhof werk maakt van meer transparantie in het doorlichtingsverslag. De inspectie spreekt zich uit over de vraag of een school de eindtermen realiseert, maar een school moet wel werken met een goedgekeurd leerplan. De indruk dat leerkrachten bij elke lesactiviteit moeten kunnen aantonen aan welke leerplandoelen gewerkt werd, is onterecht. De inspectie is geen voorstander van turflijsten maar een school moet de leerlijnen wel bewaken.

WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK

1. Kloof tussen onderzoek en praktijk

Onderzoek is nodig, maar heel wat aanwezigen hebben de indruk dat er te weinig met onderzoeksresultaten gedaan wordt. Communicatie en terugkoppeling naar de praktijk via bijvoorbeeld een online platform en (goedkopere) navorming kunnen daarbij helpen. Nu is daar veel te weinig aandacht voor. De implementatie zou ook gefinancierd moeten worden, net zoals het onderzoek zelf.

2. Suggesties

Een lerarenopleider stelt voor de resultaten van de peiling en de conferentie diepgaander te laten onderzoeken.

Een directeur vraagt zich af waarom Vlaanderen zich telkens vergelijkt met of spiegelt aan Nederland. Nederland scoort in internationaal onderzoek dikwijls slechter. Het gebeurt

dat we in Vlaanderen vernieuwingen doorvoeren die in Nederland al achterhaald zijn. Een onderzoeker beweert dat buitenlands onderzoek niet altijd toepasbaar is op Vlaanderen. We vergelijken het meest met Nederland omdat dat land voor ons herkenbaar is.

Er is weinig wetenschappelijk onderzoek in Vlaanderen. Onderzoek over hoe projectmatig werken doelgericht aangepakt moet worden lijkt een goed onderzoeksthema. Een pedagogisch begeleider suggereert om te onderzoeken hoe differentiatie op een efficiënte manier georganiseerd kan worden.

ROL OUDERS

Iemand merkt op dat ouders vaak te weinig belang hechten aan de resultaten voor WO. Taal en wiskunde zijn voor hen doorslaggevend. Het zorgbeleid houdt trouwens ook geen rekening met de resultaten voor WO.

In een groep kwam het betrekken van ouders bij de ook ter sprake. Scholen kunnen (groot) ouders motiveren om mee te gaan op uitstap of mee te werken aan een project. Bij scholen met veel anderstalige ouders kan dit wel moeilijk zijn.

DE AANBEVELINGEN

Op basis van het studiewerk en de bijdragen in de conferentiemap, de gesprekken met de onderwijspartners en de debatten op de conferentie, formuleert AKOV een aantal aanbevelingen.

AANBEVELING 1: ONTWIKKEL EEN GOEDE LEERLIJN VOOR WO.

Er is nood aan een duidelijke leerlijn die het resultaat is van een onderbouwde visie op WO. Het ontwikkelen van die visie en leerlijn is een taak voor de leerplanmakers en de scholen. Leerplanmakers kunnen een richting aangeven maar het is belangrijk dat die op schoolniveau wordt besproken en uiteindelijk vastgelegd. Een gedragen visie op schoolniveau is gebaseerd op het leerplan maar is er geen replica van. De school legt eigen accenten en durft keuzes te maken om diepgang mogelijk te maken. De eigenheid van de school en haar leerlingenpopulatie zijn bij dit alles doorslaggevende factoren.

Het is cruciaal dat alle betrokken leerkrachten zich engageren om de visie en leerlijnen vorm te geven en te realiseren in de klas. Teamoverleg is een belangrijke factor die het succes van het WO-onderwijs mee bepaalt. Het opstellen van leerlijnen biedt kansen tot echte betrokkenheid, inhoudelijke reflectie en diepgaand overleg. Het zorgt ook voor efficiënte verticale en horizontale afstemming. Zo heeft elke leerkracht een duidelijk beeld over welke eindtermen of ontwikkelingsdoelen gerealiseerd worden binnen een bepaald leerjaar. De aanwezigheid van leerlijnen stimuleert bovendien het bewust omgaan met handboeken en vergemakkelijkt de keuze ervan.

AANBEVELING 2: ONDERZOEK HOE WO HET BEST AAN BOD KOMT: CURSORISCH OF GEÏNTEGREERD.

Wetenschappelijk onderzoek zou moeten uitklaren waar en in welke mate geïntegreerd of cursorisch WO-onderwijs beter voldoet aan de noden van de onderwijsverstrekkers.

De lijsten met eindtermen en ontwikkelingsdoelen WO zijn cursorisch opgevat, hoewel in de uitgangspunten ook de geïntegreerde aanpak benadrukt wordt. Dat schept verwarring op de werkvloer. Hoewel een actualisering van de lijsten met eindtermen en ontwikkelingsdoelen niet dringend is, moeten de mogelijkheid en wenselijkheid onderzocht worden om ze geïntegreerd te formuleren.

AANBEVELING 3: DIFFERENTIEER.

Niet enkel vakken als wiskunde en taal hebben nood aan differentiatie, ook WO is erbij gebaat. Daardoor wordt de nieuwsgierigheid van elke leerling aangewakkerd en zullen leerlingen gemotiveerder deelnemen aan de les. Goede differentiatie zorgt voor een uitdagende leeromgeving voor elke leerling binnen elk domein van dit leergebied.

Differentiatie moet organisatorisch mogelijk gemaakt worden. Kleinere klassen zorgen ervoor dat de leerkracht voldoende aandacht aan elke individuele leerling kan spenderen. Om kleine klassen te realiseren moeten voldoende middelen beschikbaar zijn. Daarin ligt een taak voor de overheid.

Talige drempels zorgen er vaak voor dat voor bepaalde leerlingengroepen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen WO te hoog gegrepen zijn. Wie het Nederlands als instructietaal onvoldoende beheerst, zal ook meer moeite hebben om de inhoud van WO te begrijpen. Daarom is het essentieel dat er werk wordt gemaakt van taalgericht vakonderwijs. Daarbij is de leerkracht zich bewust van de rol die taal speelt in de vakgebonden kennisoverdracht. Door een specifieke didactiek aan te wenden kan hij de talige drempels verlagen. Omgekeerd kan het vak WO ook bijdragen aan de taalverwerving van de leerlingen. Om taalgericht vakonderwijs te realiseren is er voor heel wat instanties een taak weggelegd. AKOV kan werk maken van eindtermen en ontwikkelingsdoelen WO waarin de talige component expliciet wordt benoemd. De leerplanmakers, lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders en educatieve uitgeverijen kunnen didactische wenken geven over hoe leerkrachten taalgericht vakonderwijs in de praktijk kunnen brengen. Ten slotte is het van belang dat taalgericht vakonderwijs een onderdeel vormt van de visie op WO die op schoolniveau wordt vastgelegd.

De mogelijkheden om lesvoorbereidingen uit te wisselen en expertise op te bouwen wat differentiatievormen betreft, moeten uitgebreid worden. Er is nood aan een website voor wereldoriëntatie waarop educatief materiaal aangeboden wordt en waar alle leerkrachten WO toegang toe zouden moeten krijgen. Die vorm van begeleiden zou een meerwaarde betekenen voor elke leerkracht en kan beheerd worden door de onderwijskoepels.

In de lerarenopleiding moet er nog meer aandacht gaan naar de positieve effecten van differentiatie. De studenten zouden de didactische reflex moeten hebben om differentiatie spontaan in hun lessen in te bouwen. Zo wordt differentiatie niet beschouwd als iets wat bovenop de lesvoorbereiding komt, maar als iets wat er inherent deel van uitmaakt.

AANBEVELING 4: STEM DE LEERPLANNEN BETER OP ELKAAR AF EN VERHOOG HUN TOEGANKELIJKHEID.

De leerplannen WO zijn erg uitgebreid, waardoor het moeilijk wordt voor leerkrachten om hoofd- en bijzaken te onderscheiden. Het opnemen van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen kan dat probleem deels oplossen. Ook de ontwikkelaars van handboeken zouden van dat principe gebruik moeten maken.

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen geven aan welke doelen bereikt of nagestreefd moeten worden. De onderwijsverstrekkers geven ze vorm op didactisch en pedagogisch vlak. Vertrekken van de leefwereld van de leerlingen en de vaardigheden die ze al verworven hebben, is een goed uitgangspunt. Het gebruik van ICT moet ook een centralere plaats innemen, net zoals nieuwe technologische ontwikkelingen als GPS.

De gebruiksvriendelijkheid van de leerplannen is niet optimaal. Bovendien zijn er heel wat onderlinge verschillen. Het moet mogelijk blijven om eigen accenten te leggen, maar er is een duidelijke vraag naar meer afstemming. Een gemeenschappelijk begrippenkader is een noodzaak. Zowel voor beginnende leerkrachten die opdrachten in scholen van verschillende netten opnemen, leerlingen die een schooloverstap maken tussen de netten, lerarenopleiders als studenten aan de lerarenopleiding heeft dat onmiskenbare voordelen. Niet alle leerplannen zijn even gemakkelijk te vinden. Lerarenopleiders, studenten aan de lerarenopleiding en leerkrachten vinden dat een heikel punt. Leerplannen van alle onderwijsnetten zouden elektronisch ter beschikking gesteld moeten worden.

AANBEVELING 5: ZORG VOOR COMPETENTE LEERKRACHTEN.

Goede leerkrachten zorgen voor goed onderwijs. De taken van een leerkracht zijn divers: kunnen werken met eindtermen en ontwikkelingsdoelen, leerplannen en handboeken, kunnen werken in team, eigen accenten kunnen leggen, de noden van de leerlingen kunnen herkennen, leeransen kunnen benutten, didactisch vaardig zijn, inzicht verwerven in het leerproces van elke leerling ... Het is belangrijk dat de norm voor (beginnende) leerkrachten hoog genoeg ligt, anders kan er van degelijk onderwijs geen sprake zijn. Voor WO geldt bovendien dat het goed integreren van de verschillende domeinen heel wat inzicht en creativiteit vereist.

Een handboek is een hulpmiddel waar de leerkracht creatief mee moet kunnen omgaan. Flexibiliteit en inventiviteit stellen hem in staat het aangeboden lesmateriaal te kneden volgens de noden van de leerlingen in zijn klas. Te veel leerkrachten volgen het handboek te strikt en gaan ervanuit dat alles in de les aan bod moet komen zonder na te gaan of de leerinhoud aansluit bij een eindterm of ontwikkelingsdoel. Een goede leerkracht kan loskomen van het handboek en eigen accenten leggen, waarbij het leerplan als basis gebruikt wordt.

De lerarenopleiding moet ervoor zorgen dat het niveau van de beginnende leerkrachten hoger ligt. Het is aan de lerarenopleiders om erover te waken dat die norm gehandhaafd wordt.

Omdat de taak van de leerkracht niet te onderschatten is, is er ook heel wat nood aan ondersteuning in de vorm van pedagogische begeleidingstrajecten of nascholing.

AANBEVELING 6: MOTIVEER LEERKRACHTEN OM WO TE GEVEN.

Uit de peilingsresultaten blijkt duidelijk dat WO niet hoog scoort als aan leerkrachten gevraagd wordt hoe graag ze het geven. Voor geen enkele leerkracht is WO het favoriete leergebied. De motivatie om WO te geven, moet aangewakkerd worden. Daarin ligt een taak voor de lerarenopleiding. Lerarenopleiders moeten hun studenten warm maken voor WO, door hen de mogelijkheden te tonen die zo'n omvangrijk leergebied met zich meedraagt, maar ook door hen voldoende vakinhoudelijke kennis bij te brengen. Zo staan leerkrachten met voldoende inzicht en vertrouwen voor de klas en kunnen ze hun passie voor WO overbrengen op hun leerlingen.

AANBEVELING 7: NEEM AFSTAND VAN TRADITIONELE ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGISCHE INZICHTEN.

Vaak gaat men ervanuit dat het voor leerlingen beter is om te vertrekken van de eigen omgeving (domein ruimte) en het eigen tijdvak (domein tijd) en dat over de jaren heen geleidelijk aan uit te breiden naar gebieden en tijdvakken die minder vertrouwd zijn: de local to global-benadering. Dat didactisch principe ligt aan de basis van heel wat leerlijnen. Uit de presentaties van Veerle Vandelacluze en Kaat Wils op de conferentie na de peiling wereldoriëntatie blijkt dat ook jongere leerlingen in staat zijn om te leren over omgevingen

en tijdvakken die minder vertrouwd en dus abstracter zijn. Het local to global-principe mag dus minder strikt worden toegepast dan nu vaak het geval is. Zo worden namelijk kansen gemist. Om tot een coherent inzicht te komen zowel wat tijd als ruimte betreft, is het noodzakelijk dat er voldoende tijd wordt uitgetrokken om te herhalen. Als vroeger in de loopbaan gestart wordt met wat voor leerlingen minder dichtbij ligt, is er ook meer kans op herhaling.

AANBEVELING 8: WISSEL AF TUSSEN EXPERIMENTELE EN KLASSEKE DIDACTIEK.

Meer leerkrachten moeten afstand durven nemen van het klassieke onderwijsleergesprek. De verantwoordelijkheid mag in veel gevallen meer bij de leerling komen te liggen, die zelf gaat ontdekken, een probleem verwoorden en oplossen, of zijn inzicht delen met de andere leerlingen. Ook reflectie op dat hele proces moet daarbij een plaats krijgen. De leerkracht moet geregeld uit zijn rol durven stappen en coach worden tijdens het leerproces.

Uit de peilingsresultaten blijkt ook dat het inzetten van didactische hulpmiddelen zoals een kompas of een wereldbol frequenter zou moeten gebeuren.

Toch mag er gerust tijd uitgetrokken worden om kennis over te dragen en leerlingen die te laten memoriseren. Er moet een evenwicht zijn tussen de rollen die een leerkracht opneemt. Herhaling van kenniselementen maakt deel uit van dat evenwicht. In sommige gevallen is de slinger te ver doorgeslagen. De fase waarin er geëxperimenteerd en onderzocht wordt, mag niet de laatste zijn. Het is noodzakelijk dat er op het einde van elk leerstofonderdeel een overzicht wordt gegeven van wat de leerlingen moeten kennen of kunnen.

AANBEVELING 9: KOPPEL WETENSCHAPPELIJKE INZICHTEN TERUG NAAR HET WERKVELD.

Het lijkt geen twijfel dat er heel wat zinvol onderzoek wordt verricht naar (aspecten van) WO-onderwijs. Toch is er vraag van het werkveld om de conclusies van die onderzoeken duidelijker terug te koppelen. Die terugkoppeling ontbreekt nog te vaak. Nochtans kunnen de resultaten van wetenschappelijk onderzoek het werkveld ondersteunen en versterken.

SAMENSTELLING

Curriculum

VERANTWOORDELIJK UITGEVER

Ann Verhaegen

Ministerie van Onderwijs en Vorming

Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming

Koning Albert II-laan 15

1210 Brussel

FOTO VOORBLAD

iStockphoto

VORMGEVING

Tim Van Wesemael

Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming

DEPOTNUMMER

D/2013/3241/028

UITGAVE

2013

