

Werken aan leren: over de kwaliteit van leerwerkprojecten

Eindrapport

Onderzoekers: Lieve Ruelens

Tine Baert

Promotoren: Prof. dr. Herman Baert

Mia Douterlungne

Prof. dr. René Bouwen

Een onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Werkgelegenheid en Toerisme, in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma

Met ondersteuning van de administratie Werkgelegenheid en het ESF
ESF: de Europese bijdrage tot de ontwikkeling van de werkgelegenheid door inzetbaarheid, ondernemerschap, aanpasbaarheid en gelijke kansen te bevorderen en door te investeren in menselijke hulpbronnen

december 2002

WOORD VOORAF

Wat voor u ligt is het resultaat van een onderzoek dat van start ging onder de titel “Kwaliteit van stages als vorm van werkplekleren” en dat afsluit met een publicatie getiteld “Werken aan leren: over de kwaliteit van leerwerkprojecten”. Toegegeven, het zijn niet de meest blitse titels. Maar de titelwijzing weerspiegelt toch al meteen twee van de belangrijkste conclusies van het onderzoek.

Wanneer de betrokkenen - stagiairs, mentoren en stagebemiddelaars - gevraagd werden naar hun beleving van en ervaringen met stages - dan blijkt dat deze vorm van leren op de werkplek kampt met een hinderlijk imago probleem. Eén facet daarvan is dat de stagiairs hun activiteit in de eerste plaats beleven als werken en dat ze veel moeite hebben om het leren in een stage te benoemen. Ze willen met andere woorden au serieux worden genomen en dat blijkt hen beter af te gaan door de stage als werken, dan als leren op te vatten dat doet denken aan nog niet kunnen, afhankelijk zijn, afwachten, ... Dit vormde een aanwijzing om - samen met andere argumenten die uit het onderzoek naar voren komen - een naamswijziging voor te stellen. ‘Stages’ kunnen misschien beter tot ‘Leerwerkprojecten’ worden omgedoopt.

‘Leren’ wordt in die naamgeving behouden om naar een essentiële kwaliteit van stages te verwijzen. Stages kunnen ook leerrijke omgevingen zijn. Maar ze zijn dat niet per definitie, ondanks de slogans over het realistische, het concrete, het direct toepasbare, enz. dat aan het werkplekleren wordt toegeschreven in vergelijking met het schoolse of het leren in cursussen. Het onderzoek toont aan dat het leerpotentieel van stages heel vaak niet goed geëxploiteerd wordt. We konden diverse kritische succesfactoren ontdekken die vervolgens als hefboomen kunnen worden gebruikt om ervoor te zorgen dat er in een leerwerkproject “iets gebeurt” en een succeservaring tot stand komt. Deze hefboomen hanteren en daartoe een voorwaardenscheppend beleid ontwikkelen, vergt nog heel wat ‘werken aan leren’.

We hopen dat met dit onderzoek daartoe een bijdrage wordt geleverd. Aan kansen om iets te ‘leren’ heeft het de onderzoekers niet ontbroken. De Vlaamse overheid en het Europees Sociaal Fonds brachten in het kader van het VIONA-onder-

zoeksprogramma de nodige middelen in. De VIONA-visiegroep “Levenslang leren” volgde het onderzoek op, bracht suggesties aan en stimuleerde de kritische reflectie en de gerichtheid op bruikbare uitkomsten. Stagiairs, mentoren en stagebemiddelaars uit de zes bestudeerde stagetypes stonden ons bereidwillig diepte-interviews toe. Deskundigen betrokken in de stagesystemen waren bereid om onze voorlopige onderzoeksbevindingen onder de loep te nemen en hun eigen inzichten in te brengen. Aan allen zijn we oprechte dank verschuldigd.

Dat we met collega's van drie onderzoekscentra diverse perspectieven, invalshoeken en onderzoeksbenaderingen hebben kunnen laten convergeren was stimulerend en verrijkend. Het is onze hoop dat deze samenwerking tussen Mia Douterlungne en Lieve Ruelens van het Hoger Instituut voor de Arbeid, René Bouwen van het Centrum voor Organisatie- en Personeelspsychologie en Herman Baert en Tine Baert van het Centrum voor Permanente Vorming in Beroepen en Organisaties, voor de lezer en de actoren op de arbeidsmarkt en het educatieve bestel tot een meerwaarde heeft geleid.

Prof. Dr. Herman Baert
Promotor-woordvoerder

INHOUDSTAFEL

Inleiding	1
<hr/>	
DEEL 1 / SITUERING VAN HET ONDERZOEK, ONDERZOEKSVRAGEN, METHODOLOGIE	5
Hoofdstuk 1 /	Situering van het onderzoek
<hr/>	
1. Leerwerkprojecten: naar een volwaardig alternatief voor het formele leren	7
2. Actuele beleidsontwikkelingen om de kwaliteit van het leren te bevorderen	9
2.1 Interface	9
2.2 Stagedatabanken	9
2.3 Regionale Technologische centra	10
2.4 Sectorconvenants	11
2.5 Vereenvoudiging van de systemen	11
2.6 'Stagediving'	11
2.7 'Beroepsinlevingsovereenkomst'	12
3. Besluit	12
Hoofdstuk 2 /	Onderzoeksvragen
<hr/>	
1. Inleiding	15
2. Algemene vragen	15
3. Concrete vragen met betrekking tot de verschillende systemen in Vlaanderen	15

Hoofdstuk 3 /	Methodologie	17
<hr/>		
1. Inleiding		17
2. Ontwerpen van een conceptueel model		17
3. Systeem- en praktijkanalyse		22
3.1 Systeemanalyse		22
3.2 Praktijkanalyse: casestudies		23
4. Rondetafels		28
4.1 Rondetafel met 'kwaliteitsverantwoordelijken'		28
4.2 Rondetafel met 'systeemverantwoordelijken'		29
DEEL 2 / DE ONTWIKKELING VAN EEN THEORETISCH MODEL		31
Hoofdstuk 4 /	CIPO-model	33
<hr/>		
1. Inleiding		33
2. Algemeen kader: het CIPO-model		33
2.1 CIPO: indicatoren gemodelleerd		33
2.2 Argumentatie van de keuze voor het CIPO-model		34
2.3 Operationalisering van het model		35
3. Context		35
3.1 Omschrijving van de maatregel in wet- en regelgeving		36
3.2 Opleidings- of opdrachtgevende instantie		36
3.3 Arbeidsorganisatie als stageplaats		36
4. Input		37
4.1 De stagiair		37
4.2 Stage-omkadering		40
4.3 De stage-inhoud		44
4.4 Sociale omgeving		48
4.5 De arbeidsorganisatie		49
4.6 Informatie-omgeving		54
5. Proces		54
5.1 Metacognitieve leerprocessen		54
5.2 Regulatieve leerprocessen		55
5.3 Interne regulatie		57
5.4 Externe regulatie		57
5.5 Transformatieve leerprocessen		59

6. Output	60
6.1 Leereffecten	60
6.2 Persoonlijke beleving	62
6.3 Resultaat	62
6.4 Return voor de arbeidsorganisatie	63
7. Overzicht	63

DEEL 3 / ZES SYSTEMEN, ZES PRAKTIJKVOORBEELDEN **71**

Tom	Leerlingenstage	75
Wesley	Middenstandsleerlingwezen	91
Pieter	Industrieel leerlingwezen	107
Koen	VDAB-stage	121
Ramil	Individuele beroepsopleiding	143
Luc	WEP-plus	159

DEEL 4 / HET LEREN TIJDENS LEERWERKPROJECTEN IN KAART GEBRACHT **171**

Hoofdstuk 5 /	Algemene situering	175
1. Inleiding	175	
2. Concepten	175	
2.1 Leerwerkproject	175	
2.2 Stagementor en stagebemiddelaar	176	
2.3 Stagiair	177	
3. Leerwerkprojecten: tussen leren en werken	177	
3.1 Spanningsveld: opleiding/tewerkstelling	177	
3.2 De betekenis van vergoedingen	180	
4. Leerwerkprojecten: een interactionele/relatiele aangelegenheid	182	
5. Een eerste impressie van het leren tijdens leerwerkprojecten	183	

Hoofdstuk 6 /	De meerwaarde van leerwerkprojecten (output)	187
<hr/>		
1. Inleiding		187
2. Output voor de stagiair		187
2.1 Leereffecten met betrekking tot de <i>arbeids- en beroepsomgeving</i>		187
2.2 Leereffecten met betrekking tot de <i>beroepsmatige competenties</i>		190
2.3 Leereffecten met betrekking tot de <i>ontwikkeling van de stagiair</i>		192
2.4 Leereffecten met betrekking tot de <i>opleiding</i>		194
2.5 Beleving van de stagiair		194
2.6 Doorstroming: tewerkstelling		195
2.7 Besluit		196
3. Output voor de werkgever en de mentor		197
3.1 Rendement		197
3.2 Rekrutering		198
3.3 Stageproducten		199
3.4 Bedrijfsbekendheid, imago		199
3.5 Meerwaarde voor de mentor		200
3.6 Besluit		200
4. Output voor de opleidings- of organiserende instantie		201
4.1 Volbrengen van de missie		201
4.2 Feedback op opleiding		201
Hoofdstuk 7 /	Beschrijving van de leerprocessen (Proces)	203
<hr/>		
1. Inleiding		203
2. Metacognitieve leerprocessen		203
2.1 Reflectie op het leerproces		204
2.2 Reflectie op de stage als leerplek		206
3. Regulatieve leerprocessen		207
3.1 Uitvoeren van activiteiten		208
3.2 Voorbereiding en evaluatie		211
3.4 Hulp en voorbeelden		214
3.5 Informatieverwerking		219
4. Interne regulatie		220
4.1 Initiatief		221
4.2 Vergelijking		222
4.3 Gestelde leerdoelen		223

5. Externe regulatie	224
5.1 Dagelijkse gang van zaken	224
5.2 Hulp, advies en uitleg	224
5.3 Begeleiding en commentaar	225
5.4 Voorbeelden	226
5.5 Gebeurtenissen	226
5.6 Opleidings-of organiserende instantie	227
6. Transformatieve leerprocessen	227
6.1 Personaliseren	227
6.2 Omslag	227
6.3 Herkenning	228
6.4 Routiniseren	228
6.5 Automatiseren	228
6.6 Overdracht/transfer	229
7. Besluit	230

Hoofdstuk 8 / Hefbomen voor kwaliteitsvolle leerwerkprojecten (input)**231**

1. Inleiding	231
2. Samenspel van (f)actoren	231
3. Hefbomen: hiërarchie	232
4. Eerste hefboom: de begeleiding op de werkvloer of mentoring	234
4.1 Mentorschap: het belang van een collectieve opvang	234
4.2 Rol van de mentor	235
4.3 Kenmerken van een goede mentor	237
4.4 Randvoorwaarden	239
5. Tweede hefboom: de praktijkgemeenschap	243
6. Derde hefboom: de leerbereidheid van de stagiair	246
6.1 Motivatie: Selectie of begeleiding	248
6.2 Selectie	248
6.3 Motivatie als onderdeel van het leerproces	249
7. Vierde hefboom: de inhoud	250
7.1 Stageprogramma en stageopdrachten in functie van progressie	253
7.2 Beroeps- en functieprofielen als een sturingselement	253

8. Vijfde hefboom: de beginfase	254
8.1 Interventies ten aanzien van de stagiair	254
8.2 Interventies ten aanzien van de stageplaats	259
9. De hefboomfunctie van de stagebemiddelaars	261
10. Besluit	263

Hoofdstuk 9 /	Leerwerkprojecten en kansengroepen	265
----------------------	---	------------

1. Inleiding	265
2. Leerwerkprojecten: instrument in het integratiebeleid	265
3. Leerwerkprojecten voor kansengroepen	267
4. Allochtonen: drempels en vooroordelen voorbij	267
4.1 Wegwerken discriminerende factoren bij opleidings- en organiserende instanties	268
4.2 Engagement van de werkgever	269
4.3 Een goede screening en voorbereiding	269
4.4 Bijkomende specifieke opleiding	270
4.5 Specifieke aandacht voor taal	270
4.6 Systematische opvolging	271
4.7 Netwerking en samenwerking	271
4.8 Goed praktijkvoorbeeld: stoPit en jobcoach	271
5. Besluit	272

Hoofdstuk 10 /	De context van de systemen	273
-----------------------	-----------------------------------	------------

1. Inleiding	273
2. Algemene beschrijving en situering van de systemen	273
2.1 Leerlingenstages	273
2.2 Middenstandsléerlingwezen	274
2.3 Industrieel léerlingwezen	275
2.4 VDAB-stages	275
2.5 Individuele Beroepsopleiding (IBO)	276
2.6 Stages door derden	276
2.7 Conclusie	276
3. Doelstellingen en doelgroep	276
4. Verantwoordelijke ministers, de betrokken actoren en financiering	278
5. Financiering van de systemen	279

6. Duur	280
7. Bepalingen stagegever	280
8. Bepalingen stagiair	284
9. Bepalingen organisatie	285
10. Certificering	287
11. Besluit	288

Hoofdstuk 11 /	Samenvatting	289
-----------------------	---------------------	------------

1. Situering van het onderzoek	289
2. Onderzoeksmethode	290
3. CIPO-model	291
4. Nood aan goede concepten	291
5. Tussen leren en werken	292
6. Leerwerkprojecten: een interactionele/relatieve aangelegenheid	293
7. Meerwaarde van leerwerkprojecten: de output	293
8. Leerprocessen	294
9. Basisvoorwaarden voor kwaliteitsvolle leerwerkprojecten	295
9.1 Begeleiding op de werkvloer	295
9.2 Praktijkgemeenschap	296
9.3 Leerbereidheid van de stagiair	296
9.4 Inhoud van leerwerkprojecten	297
9.5 Beginfase van leerwerkprojecten	297
9.6 De hefboomfunctie van stagebemiddelaars	297
10. Specificiteit van leerwerkprojecten voor kansengroepen	298
11. Vertaling naar de context	298

Hoofdstuk 12 /	Aanbevelingen voor het beleid en de praktijk	301
-----------------------	---	------------

1. Inleiding	301
--------------	-----

2. Naar een breed gedragen en volwaardige opleidingsvorm	301
2.1 Een positief gedachtegoed	301
2.2 Breed gedragen	302
2.3 Nood aan goede concepten	303
2.4 Transparantie in het aanbod en eenvormigheid in de voorwaarden	304
2.5 Certificering	304
3. Vergoedingen	304
4. Win/win-situatie	305
5. Actieve gerichtheid op het leerproces	305
6. Mentorschap en de rol van de praktijkgemeenschap	306
6.1 Mentorschap	306
6.2 Praktijkgemeenschap: een gezamenlijke opvang	308
7. Stageprogramma's en hun eigenaarschap	309
8. Leerbereidheid van de stagiair	309
9. Het belang van de beginfase	309
10. Investeren in stagebemiddeling	310
11. Allochtonen en kansengroepen	310
12. Vertaling naar de verschillende systemen	311
Bijlagen	313
<hr/>	
Bijlage 1 / Interviewleidraad stagiair	315
Bijlage 2 / Narratief portret	319
Bijlage 3 / Deelnemers Rondetafel 'Werken aan leren', 15 november 2002	321
Bijlage 4 / Voorbereiding van de stage	323
Bijlage 5 / Bronnen systeemanalyse	327
Bibliografie	331

INLEIDING

Begin 2002 startte aan de K.U.Leuven een onderzoek naar de kwaliteit van *het 'leren op de werkplek' in opleidingssituaties*. Het werd uitgevoerd binnen een samenwerkingsverband tussen het *Centrum voor Permanente Vorming in Beroepen en Organisaties*, het *Hoger Instituut voor de Arbeid* en het *Centrum voor Organisatie- en Personeelspsychologie*, in opdracht van de *Administratie Werkgelegenheid van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap* (VIONA). Eind 2002 ligt het onderzoeksrapport voor.

Zowel de federale overheid als de gemeenschappen hebben een aantal maatregelen genomen om de beroepsinschakeling van - veelal laaggeschoolde en moeilijk bemiddelbare - jongeren en volwassenen te bevorderen door hen de mogelijkheid te bieden om een opleiding af te wisselen of aan te vullen met arbeid (leerlingstages, middenstands- en industrieel leerlingwezen, VDAB-stages, individuele beroepsopleidingen, stages door derden). Zowel in termen van tijdsinvestering, als in termen van het aantal betrokken jongeren en volwassenen, als in termen van het belang van werkpleknabije leerervaringen zijn deze maatregelen in arbeidsorganisaties een belangrijke vorm van opleiding en leren op de werkvloer. Het belang van dit *'leren op de werkplek'* zal in de nabije toekomst nog toenemen wanneer recent voorgestelde strategieën ter bevordering van *levenslang leren* ingang zullen vinden. Met dit onderzoeksrapport willen we een bijdrage leveren aan het debat en de stimulansen rond kwaliteitsborging van het *'leren op de werkplek'* in opleidingssituaties.

De onderzoeksopdracht bestond erin *kritische succesfactoren voor kwaliteitsvolle, 'leerrijke' leerwerkprojecten* te formuleren. Om dit te doen gingen we terug naar de kern van het leerproces zelf. Eerst ontwikkelden we op basis van een *literatuurstudie* een *model* om het leerproces in kaart te brengen. Dit was de blauwdruk voor *de analyse van negentien 'goede praktijkvoorbeelden'*. We bevroegen negentien stagiairs en hun beide begeleiders (op de werkvloer en vanuit de opleidings- of organiserende instantie) binnen zes verschillende stagesystemen: leerlingstages, middenstandsléerlingwezen, industrieel léerlingwezen,

VDAB-stages, IBO en stages door derden. De keuze van de onderzoeksmethode ‘*waardierend onderzoek*’ was in de context van het onderzoek zeer doelbewust. Hoewel de methode initieel argwaan wekte bij de visiegroep die het onderzoek begeleidde, menen we dat zij haar effectiviteit bewezen heeft. Via concrete leermomenten, succesmomenten, kregen we toegang tot de *kritische factoren* binnen leerwerkprojecten: ‘wat werkt, wat geeft energie, wat maakt het verschil?’ Dit werd bevestigd tijdens een *rondetafel* die op 15 november 2002 in Leuven georganiseerd werd met ‘pedagogisch adviseurs’ van de verschillende stagesystemen die we bestudeerden. Deze rondetafel leidde tot een verfijning van de praktijkanalyse en bracht de volgende knelpunten op tafel: de nood aan goede concepten, de nood aan afstemming van de verschillende systemen en tegelijk ook de moeilijkheid om die te bereiken. *Contextfactoren* zijn niet weg te denken uit de discussie omtrent kwaliteitsborging. Toch trachtten we met dit onderzoek systeemoverstijgend te blijven. Een evaluatie van de systemen behoorde niet tot het doel van dit onderzoek. Ook de vertaling van de onderzoeksresultaten naar de verschillende systemen behoorde niet tot de opdracht. Hiertoe wordt wel een aanzet gegeven op het einde van het rapport. In deze context was er ook een duidelijke oproep van de rondetafel om op basis van het onderzoeksrapport verder te gaan met initiatieven om de verantwoordelijken uit de verschillende systemen dichter bij elkaar te brengen en de discussie tot afstemming ten gronde te voeren.

We komen er later in het onderzoeksrapport nog op terug, maar in deze inleiding is een korte conceptuele verduidelijking op zijn plaats. Het is niet eenvoudig om een overkoepelende term te vinden voor de leerwerkervaringen binnen de verschillende systemen. De term ‘stage’ leidde om verschillende redenen tot weerstand bij de betrokkenen in dit onderzoek (stagiairs, hun begeleiders, de rondetafel). Voor de onderzoeksrapportage opteerden we voor de term ‘*leerwerkproject*’. De term ‘*stagiair*’ werd behouden. De begeleider op de werkvloer noemen we ‘*mentor*’, de begeleider vanuit de opleidings- of organiserende instantie ‘*stagebemiddelaar*’.

Wat de structuur van het onderzoeksrapport betreft zijn er vijf delen:

1. Situering van het onderzoek, onderzoeksvragen en methodologie
2. Theoretisch model om het ‘leren op de werkplek’ in opleidingsituaties in kaart te brengen
3. Zes ‘goede praktijkvoorbeelden’ ter illustratie van de praktijkanalyse
4. Het leerproces in kaart gebracht
5. Conclusies en beleidsaanbevelingen

Tot slot van deze inleiding en als smaakmaker voor de lectuur van dit onderzoeksrapport nog dit: leerwerkprojecten houden een *ambiguïteit* in *tussen leren en*

werken, die versterkt wordt door de betrokkenheid van verschillende actoren, de lerende of de stagiair zelf, een opleidings- of organiserende instantie, de begeleider(s) en de werknemers op de werkvloer. Die ambiguïteit en de *interactie* van de verschillende actoren zorgen ervoor dat elk nieuw leerwerkproject een uniek karakter krijgt, met een rijkdom aan facetten. Om die rijkdom te illustreren laten we stagiairs en hun begeleiders zelf aan het woord. De vetgedrukte woorden verwijzen naar kernideeën in verband met leerwerkprojecten:

“Want de **kansen** die ze hier, en ook via de school, nog krijgen, krijgt men zo gemakkelijk niet in het beroepsleven.” (ILW)

“Het **respect** dat ze voor je hebben en het respect dat je moet hebben voor je baas. Dat is wel het allerbelangrijkste. Ook voor je **collega's** en samenwerking met je collega's.” (Mieke, stagiaire, MLW)

“Ik kom veel liever **werken** dan naar school te gaan. Ik vind dat je daar niks leert op school.” (Kris, stagiair, MLW)

“Hij is meer een **collega** voor mij dan een leermeester. Om samen te werken denk ik wel dat dat van tijd beter uitkomt. **Ik help** hem met iets, hij helpt mij van tijd met iets. Zo'n dingetjes.” (Wesley, stagiair, MLW)

“Ik denk dat ge meer hebt aan een **goeie sociale vaardigheid** - ik bedoel dan: weten om te gaan met dit soort publiek - dan dat ge de technische aspecten van het vak kent.” (Pol, begeleider op de werkvloer, artikel 60)

“Ramesh was zo iemand die echt niet wist wat hij wou ... tot nu na zijn stage: **'Nu weet ik het, Carla, nu weet ik het wat ik met mijn leven wil doen!'** Het is **samen op zoek gaan**.” (Carla, begeleidster op de werkvloer, WEP-PLUS)

“Dat was plezant, want toen ik thuis kwam zei ik het nog tegen mijn ouders: **'Ik wil dakwerker worden'**.” (Tom, stagiair, leerlingenstage)

“Zesdejaars werken onder verwijderd toezicht. Daar gaat de leerling al iets meer **verantwoordelijkheid** krijgen. Alhoewel, bijvoorbeeld met wastechniek, je kan dat niet zomaar op zijn beloop laten. Je moet dat toch altijd **sturen**.” (Tina, stagebegeleidster, leerlingenstage)

“Je ziet dan wel vanalles in theorie, maar dan denk ik altijd: **'Hoe is dat nu in werkelijkheid?'**” (Koen, stagiair, VDAB-stage)

“Ik moet eigenlijk den **druk van hem wegpakken**, dat hij zijn geest vrij heeft om alles te aanvaarden.” (Pierre, mentor, VDAB-stage)

“De **motivatie**, zeggen wij altijd, is goed voor 50% van het succes van de stage. En de technische kant kunnen wij bijbrengen, maar het productieve moeten ze in het bedrijf leren.” (Germaine, opleidingsinstructrice, VDAB-stage)

*“Je zag dat die zijn uiterste best had gedaan. Ik zal dat nooit vergeten, zo afgeborsteld. Nieuwe schoenen, broek, hemd, das, wat hij nu niet meer aanheeft. Je zag dat **die dat per sé wou.**” (Vicky, consulente VDAB, IBO)*

*“Mon stage, c’était un succès parce que **j’ai eu mon contract.**” (Ramil, stagiair, IBO)*

DEEL 1

SITUERING VAN HET ONDERZOEK, ONDERZOEKSVRAGEN, METHODOLOGIE

HOOFDSTUK 1

SITUERING VAN HET ONDERZOEK

1. Leerwerkprojecten: naar een volwaardig alternatief voor het formele leren

Het belang van leren op de werkplek in het kader van het VTO-beleid neemt de laatste jaren sterk toe. We zien in Vlaanderen dan ook een uitgebreide 'range' van stelsels ontstaan waarbinnen het leren op de werkplek ten bate wordt genomen. In het kader van dit onderzoek bekijken we: *leerlingenstages, industrieel leerlingwezen, middenstandsleerlingwezen, VDAB-stages, individuele beroepsopleiding en stages door derden*.¹ Maar er zijn nog andere: eerste werkervaringscontracten (EWE), overeenkomst werkopleiding, plonsprojecten, alternerend leren voor deeltijds lerenden, kennismakingsstages 'springplank naar een job', inschakelingsovereenkomsten, ...

Leerwerkprojecten bieden de mogelijkheid voor de betrokkenen om theorie en praktijk met elkaar te verbinden, zowel door het reeds geleerde in een reële context te leren toepassen, als door werkervaring op te doen die - mits reflectie en verwerking - het *leren kan verrijken*.

Leerwerkprojecten kunnen in principe het *realiteitsgehalte* van een opleiding vergroten en de *aansluiting van het onderwijs bij de arbeidsmarkt* bevorderen. Het opdoen van werkervaring en het leren omgaan met taken en problemen in een arbeidssituatie (als productiesysteem, regelsysteem en communicatief-cultureel systeem) kan een bijdrage vormen tot het ontwikkelen van relevante competenties en tot het ingroeien (socialiseren) in een arbeidssituatie als 'praktijkgemeenschap' (community of practice).

Door theorie en praktijk zeer nauw op elkaar te doen aansluiten, is het tevens mogelijk school- of opleidingsmoeë leerlingen/mensen te *motiveren* en ook leer-

¹ We wijken hier af van het onderzoeksvoorstel. Daarin werd aangegeven dat ESF-stages zouden bekeken worden. 'ESF' verwijst evenwel naar de financieringsbron. ESF-stages zijn geen stelsel an sich. In overleg met de visiegroep werd beslist deze categorie te vervangen door 'stages door derden'.

lingen aan te spreken met een leerstijl die meer berust op concreet ervaren en actief experimenteren, dan op abstract conceptualiseren en reflectief observeren.

De (potentiële) baten van een stage gelden niet alleen voor de stagiair en voor een betere opdrachtvervulling van de opleidings- en opdrachtgevende instantie. Ook de stageplaats kan een of meerdere baten verwachten: het rekruteren van bekwaam en gemotiveerd gebleken nieuwe arbeidskrachten, het valoriseren van het kennis- en ervaringspotentieel van haar eigen (onder meer oudere) werknemers, het bevorderen van het leerpotentieel en de leerfaciliteiten op de werkplek ten gunste van alle werknemers, ...²

Ondanks het veelvuldig gebruik van het 'leren op de werkplek' in het kader van opleidingen, en de hoge verwachtingen die men ten aanzien van deze vorm van leren koestert, doen we de twee volgende vaststellingen:

1. Het ontbreekt de opleidingsinstanties (bv. een onderwijsinstelling) of opdrachtgevende instanties (bv. de VDAB) veelal aan modellen om de kwaliteit van het leren tijdens leerwerkprojecten op een doordachte, systematische wijze te stimuleren en te evalueren. De kwaliteit van het leerwerkproject als 'leerervaring' is hierdoor niet steeds succesvol, laat staan optimaal.
2. Ook de arbeidsorganisaties waar de leerwerkprojecten plaatsvinden dienen vaak een beroep te doen op hun eigen ervaring en intuïtie om de projecten vorm te geven. Zowel het opleidings- of leergehalte als de eventuele return die de arbeidsorganisaties kunnen terugkrijgen van 'stagiairs' is hierdoor niet steeds optimaal.

Door dit *gebrek aan expertise en kwaliteitsinstrumenten*, zowel bij de *opleidingsinstanties als op de werkvloer* zijn leerwerkprojecten nog steeds *geen volwaardig alternatief* voor de opleiding van (potentiële) arbeidskrachten. In het licht van het debat rond *levenslang leren*, waarin momenteel de eerste aanzetten tot een verregaande *modularisering* van het onderwijs- en opleidingsaanbod worden gegeven, is dit een *problematische vaststelling*. Opdat leerwerkprojecten op een volwaardige manier geïntegreerd zouden kunnen worden in zogenaamde leertrajecten zijn *kwaliteitsgaranties* een noodzaak. Ook met het oog op het certificeren van opleidingsmodules en leertrajecten is het belangrijk dat er *zicht komt op de kwaliteit* van leerwerkprojecten.

² We laten in dit onderzoeksopzet de situatie buiten beschouwing waarbij arbeidsorganisaties hun medewerkers stage laten lopen in een andere (afdeling van de) onderneming, openbare instelling, social-profitorganisatie. Een dergelijke stage kan nieuwe 'kennis' en competenties in de arbeidsorganisatie inbrengen.

2. Actuele beleidsontwikkelingen om de kwaliteit van het leren te bevorderen

Het bevorderen van de kwaliteit van leerwerkprojecten vindt ankerpunten in enkele actuele beleidsontwikkelingen.

2.1 Interface

Een belangrijke structuur inzake opleidingen in Vlaanderen is de Interfacegroep 'Vorming'. Begin 2001 namen de Vlaamse ministers van Onderwijs en Vorming, van Werkgelegenheid en Toerisme en van Economie, Ruimtelijke Ordening en Media hiertoe een gezamenlijk initiatief. De Vlaamse minister van Cultuur sloot zich hierbij al snel aan. De opdracht van Interface bestaat uit de coördinatie en afstemming van het opleidingsbeleid van de verschillende publieke opleidingsactoren (Onderwijs, VDAB en VIZO). Daarnaast wordt gestreefd naar een geïntegreerd model van erkenning en beoordeling van verworven competenties op basis van referentiekaders of standaarden (gezamenlijke kwalificatiestructuur). Deze formele erkenning kan op termijn leiden tot certificatie.

De Interfacegroep brengt een aantal belangrijke actoren rond tafel die ook in het kader van de kwaliteit van leerwerkprojecten - en de samenwerking en wederzijdse erkenning die daarvoor nodig zijn - een belangrijke rol te spelen hebben.

2.2 Stagedatabanken

Stagedatabanken zijn een belangrijk instrument om tot coördinatie en kwaliteitsbewaking te komen. In Vlaanderen is de voornaamste, de voormalige stagedatabank van de Kamer van Koophandel en Nijverheid Antwerpen, het Stage Informatie Systeem.³ Hiervan droeg de Kamer begin 2002 de eigendomsrechten over aan het Departement Onderwijs.

De stagedatabank werd ontwikkeld om vraag en aanbod van stageplaatsen op elkaar af te stemmen. Bedrijven en scholen kunnen on-line de gegevens van een stagiair of stageplaats invullen en worden automatisch verwittigd bij een match tussen vraag en aanbod. Het systeem is evenwel nog voor heel wat verbetering vatbaar. Er is geen enkele vorm van controle ingebouwd. Bij het Departement Onderwijs heeft men er momenteel geen zicht op of stagegevers die zich op de databank inschrijven wel degelijk bestaan, laat staan dat men iets kan zeggen over de kwaliteit van het stageaanbod.

³ Een andere stagedatabank is de Contactgids van het Verbond van Kristelijke Werkgevers en Kaderleden (VKW). Deze is echter ruimer opgevat dan stages, en bevat ook studentenjobs, vacatures voor schoolverlaters, uitwisselen van know-how, ...

Ondertussen wordt ook bij de VDAB gedacht aan het opzetten van een stagedatabank. Er zijn verschillende pistes. (1) Ofwel stemt de Dienst af met de reeds bestaande Vlaamse initiatieven, met name de stagedatabank van het Departement Onderwijs en/of het VKW. (2) Ofwel werkt de Dienst een stagedatabank uit binnen de eigen systemen WIS en KISS in het kader van de Arbeidsmarktbanksys. (3) Ofwel wordt samengewerkt met de Nederlandse stagedatabank van het Landelijk Orgaan Beroepsonderwijs Horeca Toerisme Voeding, die werken aan een Europese stagedatabank (VDAB, 2001).

Binnen het raam van Interface bekijkt men een mogelijke afstemming en integratie van de stagedatabanken van onderwijs, VDAB en VIZO. Via een aanbesteding werd recent een bedrijf aangeduid om hierrond studiewerk te verrichten.

2.3 Regionale Technologische centra

Met het oog op kwaliteitsvolle leerwerkprojecten zijn netwerken tussen de verschillende actoren van essentieel belang. In Vlaanderen kennen we als netwerk de Regionale Technologische Centra. Het concept Regionaal Technologisch Centrum (RTC) verwijst naar een intensieve samenwerking tussen industrie (bedrijven, werkgeversorganisaties), onderwijs (scholen, opleidingsinstanties) en andere arbeidsmarktactoren (producenten en leveranciers van hoogtechnologische apparatuur, overheid, sociale partners), waarbij kennis- en vaardigheidsoverdracht in het kader van hoogtechnologie centraal staan (conceptnota RTC). Opdrachten van deze centra zijn volgens de besluiten van de Vlaamse regering die deze centra in 2002 subsidiëren (ten laste van de onderwijsbegroting) initiatieven nemen met betrekking tot:

1. de onderlinge afstemming tussen onderwijsinstellingen en bedrijven van de vraag en het aanbod van infrastructuur, apparatuur en uitrusting die een pedagogisch-didactische rol kunnen vervullen;
2. de onderlinge afstemming tussen onderwijsinstellingen en bedrijven van de vraag en het aanbod van leerlingen- en cursistenstages op basis van een stagedatabank;
3. de uitbouw van een informatie- en communicatienetwerk enerzijds van personeelsleden van onderwijsinstellingen die betrokken zijn bij het technisch en het praktijkonderricht en anderzijds van onderwijsinstellingen en bedrijven;
4. de opwaardering van het technisch en beroepsonderwijs door imagoverbetering, promotie, professionalisering en inhoudelijke strategie;
5. de coördinatie van gerichte projecten in verband met het technisch en beroepsonderwijs, opgezet vanuit regionale aspiraties, behoeften en voorzieningen.

Noteer het belang van 'stages' binnen de RTC-werking. Ook verschillende Vlaamse kamers van koophandel zijn, al dan niet in het kader van de RTC, actief op het vlak van stagepromotionele activiteiten.

2.4 Sectorconvenants

De sectorconvenants zijn een uitstekend instrument om tot afspraken m.b.t. leerwerkprojecten/stages te komen tussen de verschillende actoren, nl. de Vlaamse regering, de sociale partners en de sectoren. Momenteel werden 3 sectorconvenants afgesloten. In het model voor sectorconvenants staat te lezen:

'De sociale partners en de Vlaamse regering engageren zich de knowhow aanwezig in de bedrijven, de sectoren en het onderwijs op elkaar af te stemmen door een actieve samenwerking te versterken. Eveneens wordt het engagement genomen jongeren beter voor te bereiden op en te integreren in het bedrijfsleven. De sociale partners en de Vlaamse regering engageren zich in het bijzonder ertoe ernstige inspanningen te doen om het technisch en beroepsonderwijs opnieuw te waarderen.'

2.5 Vereenvoudiging van de systemen

Momenteel worden de eerste stappen richting een vereenvoudiging van stagesystemen gezet, enerzijds door de Vlaamse minister van Economie, Ruimtelijke Ordening en Media met betrekking tot de VIZO-leertijd, anderzijds door de minister van Cultuur met betrekking tot de deeltijdse vorming.

Met het oog op een klantgerichte positionering van de verschillende instellingen die zich richten tot de Vlaamse ondernemers stelt de Vlaamse minister van Economie, Ruimtelijke Ordening en Media een strategische herpositionering van het VIZO voor. Daarbij wordt afgestapt van een institutionele opdeling en radicaal geopteerd voor een functionele karakterisering van de instellingen. In het kader van deze herpositionering pleit de minister ervoor dat de leertijd zou geïntegreerd worden binnen het departement Onderwijs (minister van Economie, Ruimtelijke Ordening en Media, non-paper aan de Vlaamse regering).

Ook de minister van Cultuur onderhandelt over de piste van een overheveling van de deeltijdse vorming naar het Departement Onderwijs.

2.6 'Stagediving'

In 2001 startte bij het ACV de campagne 'Stagediving' rond stages in het secundair en het hoger onderwijs. Via deze campagne wil het ACV ijveren voor meer en betere stages. Dit houdt in dat leerlingen, studenten, ouders, leerkrachten en scholen geïnformeerd worden over de rechten en de plichten van de stagiairs. Maar 'Stagediving' wil ook de knelpunten rond stages aanpakken: via acties, lobby- en vertegenwoordigingswerk zullen deze worden duidelijk gemaakt aan de overheid,

de onderwijswereld en de sociale partners. Voorlopig blijft de campagne beperkt tot onbezoldigde stages. In een latere fase zullen ook betaalde werkopleidingen aan bod komen (ACV, 2001).

2.7 'Beroepsinlevingsovereenkomst'

Zeer recent introduceerde de federale minister van Arbeid de 'beroepsinlevingsovereenkomst' in de sociale programmawet. Met haar nieuwe formule wil de minister de arbeidsrechterlijke aspecten vastleggen voor elke *'stagiair die in het kader van zijn opleiding bepaalde kennis of vaardigheden verwerft bij een werkgever van arbeidsprestaties'*. Het gaat over een arbeidscontract en een minimumloon (vast te leggen door de federale regering). De wet betreft de stages die georganiseerd worden vanuit scholen en die langer duren dan zestig dagen.

De wet ontlokte in ontwerpstadium al heel wat kritiek in het veld. Volgens het VEV overschrijdt de minister niet alleen haar bevoegdheidsdomein, de wet staat ook haaks op het beleid van de Vlaamse overheid inzake stages en leren op de werkplek: inzien van toegevoegde waarde van stages, afzweren van wederzijdse betutteling, bereidheid om stages meer kansen te geven, ... Vooral het aspect van betaling hypothekeert volgens het VEV de doelstelling van stages. *'Tijdens de stage staat het leren centraal, niet het leveren van arbeidsprestaties. Door de invoering van een (minimum-) loon wordt het signaal gegeven dat stagiairs eigenlijk goedkope werkkrachten zijn, wat de kwaliteit van stages niet ten goede zal komen. Bovendien zullen veel bedrijven afhaken als stagebedrijf wanneer ze verplicht worden hun stagiairs te betalen. Het zou doodjammer zijn als dit gebeurt, net nu het beleid en het bedrijfsleven volop inspanningen doen om méér stageplaatsen tot stand te brengen, en zo voor een betere aansluiting te zorgen tussen onderwijs en bedrijfsleven'* (VEV-persbericht, 24/04/2002).

In de recente omzendbrieven van Onderwijs (16 september 2002) is vermeld dat leerlingstages niet boven de zestig kalenderdagen bij eenzelfde stagegever mogen uitkomen, teneinde te vermijden dat bezoldigde beroepsinlevingsovereenkomsten op leerlingstages toepasbaar zouden worden. Voor het Departement Onderwijs houdt het onbezoldigde karakter van stages immers verband met de vereiste objectiviteit van de stagebeoordeling als onderdeel van het globaal evaluatiegebeuren in het secundair onderwijs.

3. Besluit

Dit onderzoek gebeurt tegen de achtergrond van twee doelstellingen van de overheid. Enerzijds is er de doelstelling om de verschillende stelsels van leerwerkprojecten *te vereenvoudigen en te stroomlijnen*. Anderzijds wil men *de kwaliteit van de leerwerkprojecten beter garanderen*. Met dit onderzoek willen we een inhoudelijke bijdrage leveren. We gaan op zoek naar hefboomen en kritische succesfactoren voor de kwaliteit van de leerwerkprojecten als een potentieel sterke vorm van werkplekieren. We doen dit aan de hand van casestudies in Vlaanderen, die we analyseren aan de hand van een aangepast referentiekader (het zogenaamde CIPO-model).

HOOFDSTUK 2

ONDERZOEKSVRAGEN

1. Inleiding

Het 'leren op de werkplek' in de vorm van leerwerkprojecten voor de socio-professionele integratie van jongeren/laaggeschoolden en voor personen met een beperktere reguliere schoolloopbaan die hun beroepsloopbaan willen heroriënteren, vormen de onderzoekstopic van deze studie. Meer specifiek peilen we in dit onderzoek naar *'de kwaliteit van dit leren op de werkplek'* en gaan na hoe het potentieel aan werk- en leerervaringen dat leerwerkprojecten kunnen bieden, sterker zou kunnen benut worden. Hierbij komen zowel algemene als specifieke vragen aan bod.

2. Algemene vragen

- Wat zijn de voorwaarden en kenmerken van een stage als krachtige leeromgeving of van een 'leer-krachtige' stage? Hoe kan de aanwezigheid van deze voorwaarden en kenmerken worden vastgesteld?
- Welke instrumenten kunnen worden gebruikt en/of ontwikkeld om de kwaliteit van het 'leren op de werkplek' via stages te bewaken en te verbeteren?

3. Concrete vragen met betrekking tot de verschillende systemen in Vlaanderen

- Wat is de huidige kwaliteit of het leergehalte van verschillende systemen van stages op de werkvloer: leerlingenstages in het technisch en beroepsonderwijs, leercontract (in middenstand en industrie), IBO, stages door derden en VDAB?
- Welke 'significante leerervaringen' worden in deze stages opgedaan?
- Treden er bij dit alles verschillen op inzake genderaspecten en maatschappelijke achterstelling of kansengroepen?

- Welke maatregelen kunnen *opleidings- en opdrachtgevende instanties* nemen om de kwaliteit van het leren van hun stagiairs tijdens stages te vergroten?
- Welke maatregelen kunnen in de *stageplaatsen* genomen worden om de kwaliteit van het leren tijdens stages te vergroten?
- Hoe kunnen de beschikbare en ontwikkelde sturings- en evaluatie-instrumenten worden geïntroduceerd en geïmplementeerd bij de opleidings- en opdrachtgevende instanties en de stageplaatsen? Wat veronderstelt dit bij de betrokken actoren?
- Welke rol dienen resp. de overheden en de sociale partners te spelen in het verhogen van de kwaliteit van het leren tijdens stages, het scheppen van de nodige voorwaarden daartoe en het implementeren van passende instrumenten?

HOOFDSTUK 3

METHODOLOGIE

1. Inleiding

Het onderzoek verliep in drie fasen: het ontwerpen van een conceptueel model om de kwaliteit van leerwerkprojecten te beoordelen, een systeem- en praktijkanalyse en de ontwikkeling van een actieplan met beleidsaanbevelingen via een rondetafel.

2. Ontwerpen van een conceptueel model

In een eerste onderzoeksfase werd een analysemodel ontwikkeld waarin leerwerkprojecten als leermilieu werd geconceptualiseerd. Hiervoor werd gebruik gemaakt van een hulpconstructie, het zogenaamde CIP0-model. Dit werd verder geoperationaliseerd. Voor een uitgebreide beschrijving hiervan en het model zelf verwijzen we naar deel 2 van dit rapport. Hier geven we een overzicht van de verschillende stappen die werden ondernomen om het model te ontwikkelen: een literatuurstudie en analyse van bestaande instrumenten en modellen, interviews met sleutelactoren en een samenkomst van experts.

2.2.1 Literatuurstudie

De basis van de operationalisering van het CIP0-model was een literatuurstudie. Verschillende domeinen/concepten werden geëxploreerd.

2.2.1.1 Leren op de werkplek

Leren op de werkplek betreft leren dat niet gestructureerd wordt door een professionele en gespecialiseerde pedagogische instantie, maar door de handelingspraktijk waarbinnen geleerd wordt (Onstenk, 1994, p. 15).

De literatuur over leren op de werkplek wordt gekenmerkt door een groot aantal uiteenlopende benaderingen. Op basis van een uitgebreide literatuurstudie stelde Onstenk een typologie op van vormen van leren waarbij de arbeidssituatie

(arbeidstaak, taakmanagement en arbeidsorganisatie) de leeromgeving vormt. De volgende types worden onderscheiden: informeel leren, zelfstandig leren, immanent leren, gesitueerd leren, kritisch-reflectief leren en arbeidssocialisatie. De typologie is gebaseerd op een verschil in accenten, zowel wat betreft de inhoud als wat betreft de 'bronnen' van het leren (het werkplek-aspect waarvan geleerd wordt). We geven hiervan een overzicht in tabel 3.1.

Tabel 3.1 Leren op de werkplek

Benadering	Leer/werk aspect
Informeel leren	Niet georganiseerd; nevenaspect
Zelfstandig leren	Ervaring Zelf-sturing leerproces Leerproject
Immanent leren	Uitvoering van activiteiten Object-Methode-Regels Doel-Motief
Gesitueerd leren	Werkomgeving Collega's Beroepsgemeenschap
Kritisch reflectief leren	Innovatie Besluitvorming Reflectie op eigen handelen
Arbeidssocialisatie	Bedrijfs- en beroepscultuur Hiërarchie, machtsverhoudingen Persoonlijkheidsontwikkeling

Bron: Onstenk, 1994, p. 16

De verschillende vormen worden niet opgevat als elkaar uitsluitende, maar als elkaar aanvullende gezichtspunten. In de praktijk gaat het bij leren op de werkplek om meerdere (dimensies van) leerprocessen (Onstenk, 1994, p. 15).

2.2.1.2 De lerende organisatie

Net als bij de theorievorming omtrent het leren op de werkplek is er ook weinig eenduidigheid inzake de theorievorming omtrent de lerende organisatie. Een goede samenvatting van de verschillende benaderingen vinden we in onderstaand schema.

	Organisatie	Individu
Descriptief onderzoek	RESIDU Organisatie als residu van leren in het verleden (o.a. Levitt en March, 1988)	GEMEENSCHAP Organisatie als verzameling van individuen die kunnen leren en ontwikkelen (o.a. Pedler et al., 1990)
Interventieonderzoek	PARTICIPATIE Organisationele vooruitgang wordt bekomen door mentale activiteit van de individuele leden (o.a. Hayes et al., 1988)	'ACCOUNTABILITY' Organisationele vooruitgang wordt bekomen door de ontwikkeling van de individuele mentale modellen (e.g. Senge, 1990, Argyris, 1993)

Bron: Edmondson en Moingeon, in Fischer en Röben, 2001

Schema 3.1 Typologie van de lerende organisatie

De 'lerende organisatie' zoals die in het kader van dit onderzoek gedefinieerd wordt, situeert zich rechts bovenaan in het schema:

"Lerende organisaties zijn organisaties die beschikken over een lerend vermogen waardoor ze in staat zijn om in een veranderende interne of externe context de vereiste kennis te ontwikkelen en de competenties van hun leden aan te passen. Zodoende kunnen zij continu de vooropgestelde doelstellingen bereiken." (Baert et al., 2000, p. 41)

2.2.1.3 Krachtige leeromgeving

Een krachtige leeromgeving is een omgeving waar de kans op leren in de werksituatie maximaal is en waar zich talrijke situaties met leerpotentieel bevinden (cf. Rachel Yan Lu proefschrift o.l.v. H.Baert (dec 2002, te verdedigen in jan 2003)).

2.2.1.4 Vorming, training en opleiding als arbeidsrelevant en humaan kennis- en competentie management

Competentiemanagement in organisaties gebeurt door middel van een VTO-beleid. Het VTO-beleid systematiseert en expliciteert de contouren waarbinnen competenties binnen de organisatie worden beheerd. Het is ook een middel om het lerend vermogen in de organisatie te stimuleren en te onderbouwen en aldus bij te dragen tot een optimale kennishuishouding (Baert, 2000, p. 48).

2.2.1.5 *Leerprocessen*

2.2.1.6 *Significante leerervaringen*

Significante leerervaringen dienen zich aan als betekenisvol ('markant'), duurzaam ('beklijvend'), en dikwijls affectief geladen ('intens'). Ze gaan gepaard (1) met een uitbreiding of transformatie van wat men kan (vaardigheid), wat men is (identiteit) of hoe men naar het leven kijkt (levensperspectief), en (2) met een gevoel van voortgang dat door de lerende naar waarde wordt geschat (Merriam & Clark, 1993, in De Weerd, 1999). Significante leerervaringen staan optimaal in spanning met het betekenisstelsel van de lerende. Een ervaring verschijnt als significant omdat de lerende wat er gebeurt in de leercontext betreft op andere betekeniscontexten. Significante leerervaringen kunnen daarom benoemd worden als 'kruispuntervaringen'. Uit/doorheen dit 'betrekken op' verschijnt datgene wat men leert, het leerpunt, d.i. wat de lerende 'meeneemt'. Zo kunnen we in elke leerervaring drie componenten onderscheiden: (1) de leercontext, (2) de betekeniscontext(en), en (3) het leerpunt (De Weerd, 1999).

2.2.2 *Analyse van screeningsinstrumenten*

Ook bestaande screeningsinstrumenten en modellen werden bekeken om het CIPO-model te onderbouwen.

2.2.2.1 *Leerprocessen in stages*

In het kader van een Nederlands onderzoek naar leerprocessen tijdens stages binnen het middelbaar beroepsonderwijs werd een model ontwikkeld waarmee het verloop van de leerprocessen beschreven en theoretisch verklaard kon worden. Dit model bevat zowel stageplaatsfactoren, leereffecten, als leerprocessen (Onstenk et al., 1990).

2.2.2.2 *'Keeping up Competence' Checklist*

De Stichting Technologie Vlaanderen (1995) ontwikkelde de 'Keeping up Competence' Checklist om de leermogelijkheden op de werkplek te analyseren. Deze checklist is een instrument om de invloed van de functie-inhoud op de permanente kwalificatie-ontwikkeling van de werknemers bespreekbaar te maken. Op basis van pedagogisch-didactische principes werden twaalf criteria geselecteerd die het takenpakket en de directe arbeidsomstandigheden analyseren op de leermogelijkheden tijdens het werk. Zij zijn gegroepeerd rond drie polen. De eerste twee hebben betrekking op het kunnen oefenen van de eigen kwalificaties (vaktechnische bekwaamheden en algemene vaardigheden) en de derde betreft mogelijke remmende factoren.

De checklist is geënt op de WEBA-methode (zie verder) en deed verder beroep op de volgende bronnen: de pedagogen van het Tavistock Instituut in Londen, het programma 'leren in organisaties' in Zweden, de pedagogen Löfberg en Onstenk die zich specialiseren in on-the-job trainingen, en actuele principes van de andragogie.

De relatie tussen arbeidsinhoud, leertheorie en kenmerken van de functie-inhoud, die de checklist maakt, wordt geëxpliciteerd in tabel 3.2.

Tabel 3.2 Theoretisch kader 'Keeping up Competence'

Arbeidsinhoud	Leertheorie	Kenmerk van de functie-inhoud
Functiesamenstelling (horizontale structuur)	Regelmatig oefenen van bekwaamheden	Vaktechnische volledigheid van de functie: alle essentiële taken van het vakgebied moeten deel uitmaken van de functie en de basisvaardigheden moeten regelmatig gebruikt worden
Functiestructuur (verticale structuur)	Kennisopbouw gebeurt volgens een betekenisvolle structuur	Vaktechnische volledigheid van de functie wat betreft voorbereiding, uitvoering en ondersteuning van de werkzaamheden
Complexiteit	Leren is probleemgericht	Vaktechnische volledigheid wat betreft probleem-oplossen handelen: regelmatig complexe taken
Zelfstandigheid	Autonomie in het verwerven van kennis: de eigen weg naar succesvol handelen	Autonomie wat betreft werkmethode en organisatorische inbreng
Samenwerkingsverbanden	Leren als een sociaal gebeuren	Overleg en sociale contacten, organisatorische inbreng
Remmende factoren (grens tussen arbeidsinhoud en arbeidsomstandigheden)	De rol van werkdruk, de duur en de aard van de taken, van aanslepende problemen en het nut van gebruiksvriendelijke informatie en feedback	Gebrek aan autonomie over tempo, een overwicht aan bewakingstaken of kortcyclisch werk, aanslepende problemen en gebrek aan bruikbare informatie en feedback

2.2.2.3 Screeningsinstrumenten kwaliteit van de arbeid

In moderne productie- en organisatieconcepten maakt leren integraal deel uit van de optimale beroepsbeoefening. In die zin is er een duidelijke verbinding tussen het optimaliseren van de leermogelijkheden op de werkplek en het verbeteren van de kwaliteit van de arbeid en het verbeteren van de kwaliteit van het arbeidsproces (Onstenk, 1994, p. 20).

In het kader van dit onderzoek is WEBA een interessant instrument. WEBA beoordeelt de kwaliteit van de arbeid ten aanzien van enerzijds welzijnsrisico's (arbeidsbelasting en stress) en anderzijds leerkansen. De criteria verwijzen voornamelijk naar de arbeidsorganisatie. Aangezien de criteria opgenomen in WEBA in het model betrokken werden via de 'Keeping up Competence' Checklist gaan we hier niet verder op in.

Andere screeningsinstrumenten zijn: FOCUS, VEVAK, 'the learning climate questionnaire'. Zij werden niet in het model betrokken.

2.2.3 Interviews met sleutelactoren

We hadden in deze eerste onderzoeksfase interviews met de volgende personen:

- Chris Dockx - Departement Onderwijs
- Luc Coenen - Cevora
- Katia Grosemans, Fred Valckenborgh - VDAB
- Chris Serroyen - ACV
- Mieke van Gramberen - Kabinet Landuyt

2.2.4 Expertenteam

De eerste versie van het CIPO-model werd voorgelegd aan een team van experts:

- Onderzoeksteam
- Externe experts: Sven De Weerd, Geert Sterck, Rachel Yan Lu, Gert Verdonck (Stichting Technologie Vlaanderen)

3. Systeem- en praktijkanalyse

Het theoretisch model uit de eerste onderzoeksfase werd gebruikt voor een systeem- en praktijkanalyse.

3.1 Systeemanalyse

In het onderzoek kwamen zes verschillende systemen die leren en werken combineren aan bod:

- Leerlingenstages.
- Middenstandsléerlingwezen.
- Industrieel léerlingwezen.
- VDAB-stages (Voltooiingsstage, alternerende stage, opleiding op de werkvloer).
- Individuele beroepsopleiding.
- Stages door derden.⁴

Hoewel de focus van dit onderzoek de kwaliteit van leerwerkprojecten in het algemeen was, zijn de verschillende systemen een belangrijke contextuele factor. Een screening van de respectievelijke wettelijke bepalingen aan de hand van het CIPO-model moest een licht werpen op de sterktes en zwaktes van de systemen ten aanzien van hun leerpotentieel en de wijze waarop het werkmilieu veronder-

⁴ Zie voetnoot p. 7

steld wordt als leermilieu te kunnen fungeren. Deze screening werd verder gestof-feerd door: interviews met sleutelactoren, een checklist die we aan de stagemento-ren en -bemiddelaars uit de casestudies voorlegden en de rondetafel. Het resultaat van dit alles is geen sterkte/zwakte-analyse an sich. De informatie werd gebruikt om een aanzet te geven voor de vertaling van de onderzoeksresultaten naar de diverse systemen (zie hoofdstuk 10).

3.2 Praktijkanalyse: casestudies

Om concrete hefbomen voor het bevorderen van de kwaliteit van het leren tijdens leerwerkprojecten te detecteren maakten we gebruik van case-onderzoek. Per sys-teem werden drie⁵ concrete leerwerkprojecten/stagiairs geselecteerd. Aan de hand van interviews met de stagiair, de begeleider(s) op de werkplek, en de begeleider(s) vanuit de opleidings- of organiserende instantie⁶ maakten we een analyse van de kwaliteit van het leren.

3.2.1 Selectie van de casestudies

Voor de selectie van de casestudies kwamen ‘goede, kwaliteitsvolle’ leerwerkpro-jecten in aanmerking. Hiermee doelden we niet zozeer op ‘goede stagiairs’, maar wel op leerwerkprojecten *waarin in termen van het leerproces van de stagiair ‘iets gebeurde’*. We prefereerden leerwerkprojecten die reeds een tijdje liepen of die pas afgelopen waren. Via verwijzingen van onder andere visiegroepleden en sleutelfiguren kwamen we aan een pool van mogelijke cases. Hieruit selecteerden we voor elk type leerwerkproject drie⁷ cases. We streefden hierin voldoende variatie op het vlak van de volgende variabelen na:

- grote en kleine ondernemingen of arbeidsorganisaties (op basis van het aantal werknemers);
- minstens twee sectoren per stagesysteem (Er werden geen sectoren vastgelegd, er werd wel gezorgd voor een voldoende variatie tussen de cases);
- sectoren met en zonder beroeps-, functie- en/of opleidingsprofielen;
- ondernemingen met slechts 1 stagiair en organisaties met (een groep van) meerdere stagiairs;
- genderaspecten: zowel bij de stagiairs, begeleiding op de werkplek en begelei-ding vanuit de vormingsinstelling werd een gelijkmatige spreiding van gender nagestreefd;
- aandacht voor kansengroepen respectievelijk aspecten van maatschappelijke achterstelling;
- regionale spreiding.

⁵ Vier voor het middenstandsléerlingwezen

⁶ Naargelang het systeem krijgen de begeleiders een andere benaming.

⁷ Id. voetnoot 5

Voor een overzicht van de geselecteerde cases verwijzen we naar de tabel op de volgende bladzijde.

Systeem	Bedrijfsgrootte		Stagiair		Begeleiding werkplek		Coördinator		Aantal stagiairs		Duur	Sector	Ligging	
	Klein	Groot	Man	Vrouw	Man	Vrouw	Man	Vrouw	1	Meer			Stad	Prov
ILW		X		X		X		X	X		2de jr	Bediende(chemie)	Olen	Ant
		X	X		X	X		X		X	6 m	Voeding(ijscrème)	Beerse	Ant
		X	X		X			X		X	8 m	Elektriciteit(bus)	Lier	Ant
Derden (WEP+,art 60)	X		X			X		X		X	2 m	Monumentenzorg	Gent	Ovl
	X			X		X		X		X	10 m	Strijkatelier	Genk	Lim
MLW		X	X		X			X		X	2de jr	Meubel-houtbewerk	Genk	Lim
	X			X	X			X		X	2de jr	Horeca(kok)	Leuven	VI Br
	X			X	X		X			X	2de jr	Tandtechnisch labo	St.-Truide n	Lim
Leerlingen- stage	X		X		X		X		X		2de jr	Elektriciteit	Peutie	VI Br
	X		X		X		X		X		1ste jr	Metaalbewerking		
	X		X		X		X		X		2w	Telecom	Wilsele	VI-B
VDAB		X		X		X		X		X	3x2w	Soc.profit/verzorgin	Dilsen	Lim
	X		X		X		X		X		6x1w	Bouw	Hombeek	Wvl
	X		X		X		X		X		6w	(Auto)mechanica	Molenbeek	Bru
	X			X		X		X		X	6w	Confectie	Zonhoven	Lim
IBO		X	X			X		X		X	6w	Verzorging/verpl.	Gistel	Wvl
	X		X		X	X		X		X	6m	Administratie	Halle	VL Br
	X			X		X		X		X	3m	Hout	Mechelen	Ant
				X		X	X		X		3m	Confectie	Zonhoven	Lim
Aantal	13	6	12	7	12	9	9	10	9	10				

3.2.2 Onderzoeksinstrument

3.2.2.1 Waarderend onderzoek

Voor de bevraging van de stagiair, de begeleider op de werkvloer en de begeleider uit de opleidings- of organiserende instantie maakten we gebruik van de methodiek 'appreciative inquiry' (Cooperrider & Srivastva, 1987).

'*Appreciative inquiry*' of *waarderend onderzoek* is een benadering tot organisatorische analyse en leren die bedoeld is voor het ontdekken, begrijpen en bevorderen van innovaties in sociaal organisatorische regelingen en processen. Het is een nieuwe en fundamenteel andere manier van denken over het oplossen van problemen en veranderen van organisaties. Zij *staat haaks op het traditionele probleem-analytische en probleem-oplossende denken*. Focus van waarderend onderzoek zijn die factoren die leven geven aan een organisatie of groep. Het onderzoeksproces houdt interviews en het vertellen van concrete ervaringen in, om het beste van het verleden te krijgen en de weg vrij te maken voor effectieve visualisatie van wat zou kunnen zijn. De waarderende benadering haalt zijn *inspiratie uit 'wat (er) is, om tot een collectieve verbeelding te komen van wat 'zou kunnen zijn'*. Het doel is nieuwe kennis genereren die 'het rijk van het mogelijke' uitbreidt en de leden van een organisatie helpt zich een collectief gewenste toekomst voor te stellen en die visie verder te dragen op een manier die intenties omzet in realiteit.

In managementkringen heeft deze methodiek haar meerwaarde bewezen: veranderingsprocessen vonden gemakkelijker ingang omdat ze vanuit de praktijk werden gestuurd, daarenboven werd het perspectief van de organisatie en haar leden verbreed. We menen dat de principes van het waarderend onderzoek ook voor *dataverzameling in het kader van wetenschappelijk onderzoek* haar nut kan bewijzen. We zien drie *voordelen*.

Ten eerste is een waarderende bevraging een uitstekende manier om als onderzoeker een *goed contact te leggen met de geïnterviewde*. De geïnterviewde krijgt de kans om *'op verhaal komen'*. Bovendien wordt naar successen en hoogtepunten gevraagd waardoor de geïnterviewde niet het gevoel krijgt beoordeeld te worden. Dit verhoogt de kwaliteit van de interviews.

Ten tweede wordt via deze manier van bevragen een *breder realiteit ontsloten*. In tegenstelling tot traditionele interviewtechnieken is de 'scope' van het interview bij wijze van spreken oneindig. De geïnterviewde wordt begeleid in een proces van *creatief en verruimend denken*, het zogenaamde 'dromen'. Het perspectief wordt verbreed en de informatie die latent aanwezig is, krijgt de kans om aan de oppervlakte te komen.

Ten derde hebben de onderzoeksresultaten die via deze methodiek bekomen zijn een *hoog implementatiegehalte* bij de doelgroep. Het is de geïnterviewde zelf die,

als vertegenwoordiger van de hele groep, de eerste stappen in een veranderingsproces zet en dit proces vanuit de praktijk stuurt. Vooral voor beleidsgericht onderzoek is dit een troef.

3.2.2.2 Interviewleidraad

Voor de interviews werden drie interviewleidraden ontwikkeld op basis van 'waarderend onderzoek'. De leidraden hebben dezelfde opbouw: appreciatie, beschrijving en interpretatie. Bij wijze van voorbeeld is één interviewleidraad opgenomen in bijlage 1.

Eerst wordt aan de geïnterviewde gevraagd *concrete hoogtepunten* in het leerwerkproject aan te geven. Het gaat om piekmomenten, succeservaringen die bijgebleven zijn.

Dan wordt gevraagd deze hoogtepunten te *beschrijven*, en dit zo concreet mogelijk in al haar aspecten. De interviewer vraagt hier, met het theoretisch kader (CIPO-model) als houvast, door waar onduidelijkheden zijn.

Aansluitend hierop volgt een *evaluatieve fase*. De geïnterviewde geeft aan welke de hefboomen zijn om de kwaliteit van het leren tijdens leerwerkprojecten te vergroten.

Het interview eindigt met een zogenaamde '*mirakelvraag*'. Hierin krijgt de geïnterviewde de kans om negatieve elementen ter sprake te brengen. Deze kunnen reeds aangereikt zijn in het interview en hier verder besproken worden of het kan gaan om nieuwe elementen. Het droomaspect is hierbij heel belangrijk: vanuit de onmogelijkste dromen van mensen over een bepaalde stagesituatie kunnen plannen voor de toekomst gesmeed worden.

3.2.2.3 Checklist

Door de aard van het waarderend onderzoek werden de structurele aspecten van de verschillende systemen niet systematisch bevraagd. Op vraag van de visiegroep werd dit na het interview wel gedaan. Hiervoor gebruikten we de component CONTEXT uit het CIPO-model als checklist (cf. systeemanalyse).

3.2.3 Analyse

3.2.3.1 Verticale analyse

De interviewgegevens uit de cases werden geïntegreerd in een narratief of portret. Dit gebeurde aan de hand van een vast stramien, gebaseerd op het CIPO-model. Dit is terug te vinden in bijlage 2. Met het oog op de privacy werden bij deze verwerking fictieve namen gebruikt. Bij de analyse hanteerden we drie niveaus:

1. Het verhaal zoals weergegeven door de betrokkenen: dit is een weergave van wie wat zegt.
2. Interpretaties van eerste orde: hierbij worden de verhalen van de stagiair, de begeleiding op de werkplek en de begeleiding vanuit de opleidingsinstelling per case geconfronteerd met elkaar. Het gaat om een synthetiseren en het formuleren van opmerkingen en vragen die oprijzen uit deze confrontatie.
3. Interpretaties van tweede orde: interpretaties in het kader van de probleemstelling van het onderzoek en de context van de stagesystemen.

In deel drie van dit onderzoeksrapport worden ter illustratie zes narratieven gegeven, één van elk systeem dat in dit onderzoek aan bod kwam.

3.2.3.2 Horizontale analyse

De verschillende narratieven vormden de basis voor een horizontale analyse. We maakten een cross-sectie van de resultaten aan de hand van het CIPO-model. Waar het in de verticale analyse ging om het samenplaatsen van de interviews tot hét verhaal van dat concrete leerwerkproject, ging het hier om een algemene duiding van het leerproces over de afzonderlijke leerwerkprojecten en systemen heen. Een neerslag hiervan is te vinden in deel 4.

4. Rondetafels

In het kader van dit onderzoek werden twee rondetafels gepland: een met 'kwaliteitsverantwoordelijken' en een met 'systeemverantwoordelijken'.

4.1 Rondetafel met 'kwaliteitsverantwoordelijken'

Op 15 november 2002 werd in Leuven een rondetafel georganiseerd om de resultaten van de praktijkanalyse te toetsen en te valideren. Hiertoe werden 'kwaliteitsverantwoordelijken' (bv. pedagogisch adviseurs) uit de diverse systemen uitgenodigd. Voor een lijst van de deelnemers verwijzen we naar bijlage 3.

De systemen zelf en of zij al dan niet werken waren duidelijk *niet* de focus van deze rondetafel, *wel* de basisvoorwaarden voor ‘leerrijke’ leerwerkervaringen. In de voorbereidende fase van dit onderzoek was duidelijk geworden dat vanuit de verschillende systemen acties worden ondernomen om de kwaliteit te verhogen. Met deze rondetafel wilden we tot een uitwisseling en bundeling van de expertise komen. We streefden als resultaat van de rondetafel naar de omschrijving van kwaliteitshefbomen voor leerwerkprojecten.

Ter voorbereiding van de rondetafel vroegen we de deelnemers een ‘oefening’ te maken, die we ook in de cases aan de stagiairs en hun begeleiders voorlegden.

“Stel u een stage (leerwerkproject) voor die voor u een voorbeeld van goede praktijk is. Denk aan de betrokkenen, de omstandigheden, het verloop, ... Haal hier nu een hoogtepunt, een leermoment uit. Probeer de situatie zo concreet mogelijk voor te stellen en te beschrijven. Ga van hieruit na welke factoren een rol spelen, cruciaal zijn. Denk er ook over na hoe dit leermoment nog beter had kunnen zijn.”

Daarnaast verspreidden we een document gebaseerd op de horizontale analyse van de cases.

De resultaten van de rondetafel worden in dit onderzoeksrapport niet afzonderlijk gerapporteerd. Zij werden verwerkt in deel 4.

4.2 Rondetafel met ‘systeemverantwoordelijken’

Om de onderzoeksresultaten te vertalen naar de diverse systemen is in het kader van dit onderzoek een rondetafel met ‘systeemverantwoordelijken’ voorzien. Deze rondetafel vond nog niet plaats. Bij wijze van disseminatie van de resultaten zal zij na de goedkeuring van het onderzoeksrapport op initiatief van de onderzoekploeg georganiseerd worden.

DEEL 2

DE ONTWIKKELING VAN EEN THEORETISCH MODEL

HOOFDSTUK 4

CIPO-MODEL

1. Inleiding

Om de kwaliteit van het leren tijdens leerwerkprojecten door te lichten, te sturen en te optimaliseren ontwikkelden we in een eerste onderzoeksfase een model, het CIPO-model. Het werd een uitgebreid analyseschema waarin de eerste accenten op basis van de literatuur, interviews met sleutelfiguren en de samenkomst van een expertengroep gelegd werden. In fase 2 moesten de leerpatronen zich uittekenen en moesten indicatoren voor de kwaliteit van het leren scherper naar voren komen. Dit wordt beschreven in deel 4 van dit onderzoeksrapport.

In dit hoofdstuk geven we eerst een toelichting bij de ontwikkeling van het model zelf: het CIPO-model als hulpconstructie en de manier waarop we die hulpconstructie operationaliseerden. Nadien geven we een beschrijving van de verschillende componenten van het model: context, input, proces en output. We eindigen met een schematisch overzicht van het volledige model.

2. Algemeen kader: het CIPO-model

Voor de ontwikkeling van het screeninginstrument voor de kwaliteit van leerwerkprojecten opteerden we voor het CIPO-model als algemeen kader. We geven een beschrijving en beargumenteren de keuze (Dunon et al., 1997). Tot slot maken we de overgang naar paragraaf 3 tot en met 6: de operationalisering van het model.

2.1 CIPO: indicatoren gemodelleerd

Het CIPO-model laat toe kwaliteitsindicatoren op interpretatief-hermeneutische wijze met elkaar in verbinding te brengen.

Indicatoren zijn nodig om op een valide en betrouwbare wijze uitspraken te doen over kwaliteit. Het is over deze indicatoren dat men onder de vorm van geclusterde variabelen informatie verzamelt (zie figuur 4.1). Indicatoren maken bewaking

mogelijk, geven problemen aan, waarschuwen voor onwenselijke evoluties, suggereren dat iets nader onderzocht of aangepakt moet worden (Heene, 1995-1996; Nuttall, 1994, in Dunon et al., 1997).

KWALITEIT				
	Indicator 1		Indicator 2	
Variabele 1.1	Variabele 1.2	Variabele 1.3	Variabele 2.1	Variabele 2.2
Beschrijving	Beschrijving	Beschrijving	Beschrijving	Beschrijving

Figuur 4.1 Kwaliteit: Indicatoren, variabelen, beschrijvingen

Het CIPO-model brengt de kwaliteitsindicatoren met elkaar in verbinding. Er wordt niet alleen aandacht besteed aan de output (O), maar ook aan de context (C), de input (I) en het proces (P).

CONTEXT		
INPUT	PROCES	OUTPUT

Figuur 4.2 CIPO-model

Outputindicatoren vormen het vertrekpunt en sturen de analyse. Zij hebben een evaluerende functie.

Analyse van de *outputindicatoren* levert aanwijzingen op over de *procesindicatoren* die moeten worden onderzocht. Zij hebben een verklarende waarde bij de interpretatie van outputgegevens.

De bevindingen op het vlak van output en proces worden gekoppeld aan context- en inputgegevens. Zij hebben een relativerende functie.

Meer specifiek verwijzen de *contextindicatoren* naar de krijtlijnen waarbinnen de stage zich afspeelt. Niet alleen op het niveau van de wetgeving, maar ook op het niveau van de opleidings- of opdrachtgevende instantie en op het niveau van de arbeidsorganisatie. Hierin vinden we hefboomen voor het beleid.

De inputgegevens verwijzen naar de directe gegevenheden van leerwerkprojecten. Hierin vinden we hefboomen voor de praktijk zelf.

2.2 Argumentatie van de keuze voor het CIPO-model

We zetten een aantal argumenten voor de keuze voor dit model op een rijtje (Dunon et al., 1997).

Ten eerste kunnen in dit model om het even welke indicatoren geplaatst worden. Het is de gebruiker die de inhoudelijke invulling van een kwaliteitsvolle stage

bepaalt. Op deze manier bestaat ook de ruimte dat indicatoren op termijn kunnen evolueren, bijvoorbeeld in functie van accenten van het beleid.

Ten tweede laat dit model toe op flexibele wijze verbanden te leggen om mogelijke verklaringen te zoeken voor de vastgestelde effecten. Vaststellingen en observaties worden geobjectiveerd door de koppeling van de resultaten met de verschillende verklarende en relativerende factoren. Dat in een bepaalde arbeidssituatie leerprocessen plaatsvinden moet gezien worden als de resultante van de wisselwerking tussen kenmerken van de werknemers (leerlingen) en het leer- en opleidingsaanbod van de arbeidssituatie (inhoud en vormgeving van de arbeidssituatie, sociale contacten, enz.) en het bedrijfsbeleid.

Ten derde dragen de indicatoren bij tot beleidsanalyse, beleidsevaluatie en het treffen van nieuwe maatregelen. Indicatoren ondersteunen beleidsmakers zowel op macro- (overheid) als meso-niveau (stageplaats, onderwijsinstelling). Het model is zowel voor interne als externe kwaliteitscontrole geschikt.

Ten vierde wordt de subsidiërende overheid en de opdrachtgevende of opleidingsinstantie een spiegel voorgehouden over het functioneren van leerwerkprojecten.

2.3 Operationalisering van het model

Het CIPO-model is enkel een hulpconstructie. Het is een leeg indicatorenstelsel dat geoperationaliseerd⁸ moet worden. Hiervoor werd eerst *een analyse gemaakt van de literatuur en bestaande instrumenten*. Ook *interviews met sleutelfiguren* vormden een input. Het resultaat van dit alles werd tenslotte voorgelegd aan een *team van experts*. In paragrafen 3 tot en met 6 geven we de operationalisering van de verschillende componenten weer: context, input, proces en output.

3. Context

De context van leerwerkprojecten wordt zowel op macroniveau (wet- en regelgeving) als op meso-niveau (opleidende instantie, stageplaats) in kaart gebracht. Het onderstaand analyseschema kwam tot stand aan de hand van bronnenmateriaal in verband met de verschillende stagesystemen en interviews met sleutelfiguren. We beperken ons tot een schematische overzicht.

⁸ Een voorbeeld van dergelijke operationalisering vinden we terug in de onderwijssector. Een aangepaste versie van het CIPO-model bewijst reeds enkele jaren haar dienst om de onderwijskwaliteit van scholen te bepalen. De onderwijsinspectie gebruikt het CIPO-model om de kwaliteit van het onderwijs op een min of meer uniforme wijze te evalueren, zonder de eigenheid van de school uit het oog te verliezen.

3.1 Omschrijving van de maatregel in wet- en regelgeving

- Algemeen
 - Financiering
 - Verantwoordelijke actoren
 - Doelstellingen
- Stage
 - Doelgroep/Instroom
 - Duur/tijdstip
 - Voorbereiding stage
 - Proeftijd
 - Toeleiding en rekrutering
 - Inhoud
 - Stagedocumenten
 - Begeleiding (opleiding, bedrijf, coördinatie)
 - Evaluatie
 - Certificering
- Stagiair (statuut)
 - Contract
 - Vergoeding
 - Sociaal statuut
- Werkgever
 - Erkenningsvoorwaarden
 - Kosten

3.2 Opleidings- of opdrachtgevende instantie

- Doelstellingen
- Plaats van de stage in het opleidings- of bemiddelingstraject
- Herplaatsingsmogelijkheden

3.3 Arbeidsorganisatie als stageplaats

- Doelstellingen/deontologie
- Sector of branche
- Grootte van het bedrijf
- Status van het bedrijf
- Type arbeid en kernproblemen
- Jobs: functies en taken en bijhorende kwalificatievereisten
- De motivaties om stageplaatsen aan te bieden
- Genderaspecten en maatschappelijke achterstelling (kansengroepen)

- Herplaatsingsmogelijkheden binnen het bedrijf
- Vergoeding stage (zwart)

4. Input

De input verwijst naar de elementen die het leerpotentieel van de stage bepalen. De wisselwerking tussen deze factoren bepaalt de kans dat tijdens de stage leerprocessen plaatsvinden. Enerzijds betreft het kenmerken van de stagiair, anderzijds kenmerken van de stage en stageplaats.

4.1 De stagiair

Onstenk (1994) geeft aan dat leren op de werkplek werknemers vereist die kunnen (voldoende vooropleiding, ervaring, leervermogen) en willen leren (motivatie en bereidheid). Uit de theorie omtrent significante leerervaringen weerhouden we verder dat ook de betekeniscontext van de stagiair essentieel is.

4.1.1 Het kwalificatiebestand van de stagiair

Het 'kwalificatiebestand' verwijst naar de kwalificaties (kennis, houdingen, vaardigheden) die iemand op een bepaald moment heeft (Onstenk, 1994, p. 28).

Ten eerste kan dit gaan over kennis en vaardigheden die de stagiair via eerdere opleiding of arbeidservaring verworven heeft.

Ten tweede behoort ook het cultureel kapitaal tot het kwalificatiebestand van de stagiair (Bourdieu, 1969; Windolf, 1981). Het cultureel kapitaal verwijst naar de waarden, normen en levensstijl die men 'van thuis' meegekregen heeft. Sociale achtergrond speelt hierin een belangrijke rol. We verwijzen in deze context ook naar genderaspecten.

Een derde aspect van het kwalificatiebestand is het zelfbeeld. Een positief zelfbeeld speelt een belangrijke rol in het leren (Duell en Frei, 1984). Het is van invloed op de mate waarin men daadwerkelijk gebruik maakt van mogelijkheden om zelf een bepaald probleem aan te pakken of juist liever te vermijden. Tot op zekere hoogte wordt dit bepaald door eerdere leerervaringen. In dit zelfbeeld zitten ook de verwachtingen en de doelen die de stagiair zich stelt, vervat.

Een vierde, en uiterst belangrijk aspect van het kwalificatiebestand is tenslotte het leervermogen of de leercompetenties. Leercompetenties zijn sets van inzichten, vaardigheden en houdingen die samen het verwerven en ontwikkelen van nieuwe competenties vergemakkelijken. In het kader van het leervermogen wordt in de literatuur soms verwezen naar verschillende leerstijlen. Op basis van de leercyclus van Kolb (1984) kunnen verschillende dimensies in het leerproces onderscheiden worden. In sommige van deze dimensies kan men beter zijn dan in andere. Zo worden vier types onderscheiden: beschouwers, denkers, beslissers en doeners.

Tabel 4.1 Leerstijlen op basis van de leercyclus van Kolb

Beschouwers	Zij hebben een voorkeur voor open situaties, met eigen inbreng. Zij willen nieuwe ervaringen opdoen die ze vanuit verschillende invalshoeken bekijken.
Denkers	Zij hebben voorkeur voor het oplossen van problemen en het opzoeken van achtergronden. Zij streven naar het opdoen en overdenken van nieuwe ideeën.
Beslissers	Zij verkiezen een goed gestructureerd leerprogramma met informatieve inslag en starten graag met het vormen van begrippen die nadien worden toegepast in een oefensituatie.
Doeners	Zij letten vooral op praktische bruikbaarheid van de aangeboden informatie, willen actief uitproberen en zoeken ruimte om te oefenen.

In het VTO-handboek wordt leercompetentie geoperationaliseerd in (Baert et al., 2000, p.185):

- Ervan overtuigd zijn elke dag wel iets te kunnen bijleren.
- Ervan bewust zijn in en van het werk te leren.
- Gemaakte fouten als aangrijpingspunten tot leren zien.
- Voortdurend uitkijken naar leeransen en mogelijkheden om het eigen functioneren te optimaliseren.
- Van afwisseling en nieuwe uitdagingen houden.
- In staat zijn tot kritische reflectie over ervaringen.
- Zich identificeren met de missie van de organisatie en zijn bijdrage aan het geheel kennen.
- Problemen zelfstandig kunnen oplossen.
- Kunnen functioneren in een onzekere context.
- Inzicht hebben in de wijze waarop men leert.
- Initiatieven nemen om leermogelijkheden te creëren en zijn leerstijl te verruimen.
- Een experimentele houding hebben. Mensen die experimenteren creëren voor zichzelf interessante leermomenten.
- Bereidheid tot het geven en ontvangen van feedback met betrekking tot zijn werk, waardoor men zich verder kan ontwikkelen.
- Het niet bedreigend vinden om verantwoordelijkheid te dragen.
- In staat zijn om zelfstandig of in groepsverband beslissingen te kunnen nemen.
- Op zoek gaan naar nieuwe trends, problemen, verbeteringen.
- In staat zijn tot zelfgestuurd leren, d.w.z. dat de medewerker in staat is om met zo min mogelijk assistentie van anderen te leren.
- Kunnen toegeven iets niet te weten of een fout gemaakt te hebben.
- (Meta-cognitieve) vaardigheden beheersen om problemen te omschrijven, te analyseren, oplossingen te verkennen en te selecteren en die te vertalen in actiebesluiten.

- Vaardig zijn in het werken in zelfsturende teams en het behalen van een leerprofijt uit het gezamenlijk werken en leren.

4.1.2 De leerbereidheid/leermotivatie

De leerbereidheid is een essentiële voorwaarde voor het daadwerkelijk plaatsvinden van leerprocessen (Baitsch en Frei, 1980, in Onstenk, 1994, p. 30). Leerbereidheid heeft te maken met de instelling van de stagiair, met zijn motivatie en zijn houding tegenover leren. Bepalend voor de leerbereidheid blijkt het zelfvertrouwen, identificatie met beroep of bedrijf en een op scholing gerichte houding (Thijssen, 1988, in Onstenk, 1994, p. 30). Ook de inschatting van de eigen capaciteiten met betrekking tot een taak blijkt een belangrijke rol te spelen (Boekaerts, 1992).

Baitsch en Frei (1980) onderscheiden actieve en passieve leerbereidheid (zie tabel 4.2).

Tabel 4.2 Actieve en passieve leerbereidheid

Actief	– Het leerproces wordt bewust en expliciet bedoeld en gewild
	– Het leerproces als taak en uitdaging (taakoriëntatie i.p.v. prestatieoriëntatie)
Passief	– Afwezigheid van weerstanden tegen het leerproces
	– Er worden weinig kosten aan het leren waargenomen

Leerbereidheid wordt bepaald door andere factoren. Deze factoren kunnen liggen bij de stagiair zelf, maar ook bij kenmerken van de stageplaats (Onstenk, 1994, p. 31).

Leerbereidheid kan afgetoetst worden aan de hand van volgende kenmerken (Baert et al., 2000, p. 184):

- Zelf op zoek gaan naar wie een bepaald probleem al eerder oploste of wie ervaring heeft met een bepaald proces.
- Niet bang zijn om te falen bij het proberen van iets nieuws.
- Bereid zijn om samen te werken.
- Enthousiasme tonen voor zijn werk en voor nieuwe wendingen daarin.
- Bereid zijn om onbekend terrein te verkennen.
- Wat men leert delen met collega's.
- De kwaliteit van het eigen functioneren en dat van de organisatie voortdurend willen verbeteren.
- De noodzaak van permanent leren beseffen.
- Open staan voor ideeën van anderen.
- Vragen stellen als men iets niet weet of kan.

4.1.3 Leerverleden van de stagiair

Het leerverleden van de stagiair heeft invloed op de leerbereidheid.

4.1.4 Betekeniscontext van de stagiair

Uit de theorie omtrent significante leerervaringen weerhouden we dat ook de betekeniscontext van de stagiair bepalend is voor het leren. De mate waarin de lerende de leercontext (stage) kan betrekken op andere, eigen betekeniscontexten, bepaalt de waarde van het leren. In die zin is elk leerproces uniek en kan het uniformiseren van situaties waarin leren beoogd wordt, leerbeperkend werken (De Weerd, 1999).

4.2 Stage-omkadering

4.2.1 Contacting/contracting

Contacting/contracting houdt onder andere het volgende in: toeleiding, selectie, doelstellingen, afspraken.

4.2.2 Begeleiding

Een belangrijke conditie voor leerrijke werkplekken is de beschikbaarheid van begeleiding en ondersteuning bij de uitvoering van werktaken (Baert et al., 2001).

4.2.2.1 Begeleiding binnen het bedrijf: mentor, peter/meter

In de stage is een belangrijke rol weggelegd voor de mentor. Mentorschap kan een belangrijk instrument zijn in het bevorderen van het leren op de werkplek (Baert, 2001). Mentorschap is een 'learning partnership' tussen twee of meer individuen die zich willen engageren voor een wederzijds belang (Yeomans & Sampson, 1994). Definities van een mentor vinden we bij Luna en Cullen (1995):

"Een mentor is een leraar, een meester, een gastheer en leider, een voorbeeld."

"Een mentor is een oudere werknemer, die waarden deelt, emotionele ondersteuning, loopbaanbegeleiding, informatie en advies en professionele en organisationele begeleiding biedt, en die de toegang tot de belangrijkste organisationele en professionele netwerken faciliteert."

'Mentoring' zelf is een complex interactief proces tussen twee individuen met een verschillend niveau van ervaring en expertise. Dit proces leidt tot interpersoonlijke of psychosociale ontwikkeling, ontwikkeling op vlak van carrière en/of training, en socialisatie (Carmin, 1988). Naargelang de definitie kan mentoring zich alleen op

het vlak van professionele, loopbaanontwikkeling situeren, maar daarnaast ook op het vlak van de persoonlijke ontwikkeling (Carruthers, 1993).

We sommen een aantal pluspunten van mentorschap voor de leernemer op (Baert et al., 2001):

- De leernemer helpen zich snel thuis te voelen in het bedrijf, integratie.
- Bevorderen dat leernemers stap voor stap leren.
- Een bijdrage leveren aan het zich gerespecteerd voelen.
- De ontwikkeling van de leernemer bevorderen, o.a. jobrotatie.
- Zorgen dat leernemers zich veilig voelen om problemen te bespreken en uitdagende en risicovolle activiteiten uit te voeren.
- De motivatie verhogen.
- Leiden tot overdracht van culturele waarden.
- De inzetbaarheid en productiviteit van leernemers verhogen.
- Overdracht van kennis en vaardigheden versnellen.
- Leiden tot meer zelfkennis bij de leernemer.
- Cross-culturele samenwerking positief beïnvloeden.
- Leernemers toegang geven tot informele communicatienetwerken die van cruciaal belang zijn voor de verspreiding van professionele informatie.
- Empowerment, actorschap en zelfvertrouwen tot stand brengen.

Men kan twee types mentoren onderscheiden (Gielen, 2001). Een eerste type is de mentor die verantwoordelijk is voor de werkresultaten van de werknemer (direct leidinggevende), ook 'coach' genaamd. Bij coaching staan de werkresultaten centraal. De chef beoordeelt en verbindt hieraan consequenties (evalueren). Deze vorm van mentoring kent een aantal nadelen. Zo heeft de coach niet altijd de tijd zich met de werknemer bezig te houden. Psychologisch is het voor de werknemer ook niet altijd gemakkelijk bij de meerdere, die hem later moet evalueren, aan te kloppen met vragen (Lu, 2001). Een tweede type is een meer ervaren medewerker als mentor. De mentor en de mentee hebben een gelijkwaardige relatie. Het leerproces staat centraal (evolueren). De mentor ondersteunt.

Daarnaast kan mentoring zowel formeel als informeel verlopen (Gielen, 2001). Informele mentoring ontstaat spontaan en berust op een persoonlijke keuze van de partner, het klikken van persoonlijkheden en wat geluk. Formele mentoring voorziet in een structuur om een weloverwogen relatie te ondersteunen van de meer ervaren, deskundige persoon met de minder ervaren persoon met minder vaardigheden. Beide vormen zijn belangrijk.

Mentoring hoeft zich niet tot een vorm, of een persoon te beperken. Meestal is er sprake van een netwerk van mentoren, waarin naast officiële ook 'officieuze' mentoren een rol opnemen.

De mate van succes van het mentorschap hangt in grote mate af van de rol die de mentor vervult. In het VIONA-project 'Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming' (Baert et al., 2001) wordt een analyse gemaakt van de rol van mentoren. Een overzicht is weergegeven in tabel 4.3.

Tabel 4.3 Roldimensie, dominante vaardigheidsdimensies, dominante vaardigheidselementen en kwaliteiten van een mentor (gebaseerd op Yeomans & Sampson, 1994)

Role dimension	Role element	Dominant skill dimensions	Dominant skill elements	Dominant qualities
Structural	Organisator	Enabling	Planning	Efficiency
	Inductor		Negotiating	Reliability
Supportive	Planner	Interpersonal	Implementing	Flexibility
	Negotiator		Organising	Warmth
Professional	Host	Analytic	Empathising	Open-mindedness
	Friend/colleague		Listening	Straightforwardness
	Counselor	Pedagogic	Communicating	Sensitivity
	Assessor		Observing	Self-awareness
	Trainer		Analysing (situation)	Perceptiveness
			Analysing (needs)	
			Objectivising	
			Generalising	
			Demonstrating	Confidence
			Articulating	
			Facilitating	
			Questioning	

Bron: Baert et al., 2001

Lu (2001) verwijst op basis van de literatuur naar drie voorwaarden voor 'goede' mentoring.

Een eerste voorwaarde is de relatie tussen mentor en mentee. Wil deze relatie succesvol zijn stelt ze aan beide betrokkenen eisen. Bij de mentor zijn wenselijke professionele kwaliteiten: kennis van de organisatie en haar ontwikkeling, technische en disciplinaire competentie, professionele invloed en status en de wil om de professionele groei van de mentee te bevorderen. Naast professionele kwaliteiten moet de mentor ook over de nodige 'mentoring' strategieën en interpersoonlijke vaardigheden beschikken. Hij moet zich bewust zijn van het belang en de draagwijdte van het mentorschap. Daarnaast is de ideale mentee een doelgerichte persoon, die bereid is verantwoordelijkheid op te nemen voor zijn/haar groei, die streeft naar uitdagende opdrachten en grotere verantwoordelijkheid, en die ontvankelijk is voor feedback en coaching. Van de mentee wordt engagement ten

aanzien van de relatie met de mentor gevraagd. De mentee moet de mentor respecteren.

Een tweede voorwaarde is het omgaan met belemmerende factoren in de mentoring. MacLennan (1996) bespreekt vier categorieën: persoonlijke, organisationele, omgevings- en procesmatige factoren. Wat deze onder andere inhouden is weergegeven in tabel 4.4.

Tabel 4.4 Belemmerende factoren in mentoring

1. Persoonlijke factoren	Eerdere negatieve ervaringen Weerstand tegen verandering Communicatieproblemen
2. Organisationele factoren	Cultuur Tijdsdruk Budget Beperkte vaardigheden Lage verwachtingen Bedreiging voor het management Tendens tot formele opleiding
3. Omgevingsfactoren	Factoren waarop het management weinig controle heeft
4. Procesmatige factoren	Conflict Frustratie

Een derde voorwaarde voor succesvolle mentoring een lerende organisatie (zie verder). Mentoring kan optimaal verlopen in een lerende organisatie omdat haar karakteristieken voldoen aan de eisen van 'goede' mentoring. Omgekeerd kan mentoring op haar beurt een leercultuur stimuleren en een lerende organisatie ondersteunen.

Andere factoren van invloed op mentoring:

- gender-aspecten;
- transparantie kwaliteiten mentor ('weten wat je eraan hebt');
- waardering mentor (status, financieel, voordelen).

4.2.2.2 *Begeleiding vanuit de opleiding*

4.2.2.3 *Andere vormen van begeleiding*

4.2.2.4 *Afstemming van de verschillende vormen van begeleiding*

4.2.3 Context van de medeleerlingen

4.2.4 Stage-opdracht

4.2.5 Stageprogramma

4.2.6 Evaluatie

Binnen het bedrijf, door opleidings- of organiserende instantie, uitwisseling/afstemming

4.3 De stage-inhoud

De stage-inhoud is bepalend voor het 'leren op de werkplek' (Baert, 2000; Onstenk, 1994; Stichting Technologie Vlaanderen, 1995). De 'Keeping-up-Competence'-checklist maakt een analyse gebaseerd op leer-didactische principes. Aangezien deze checklist gebaseerd is op leertheorieën en empirische tests heeft doorstaan, passen we de criteria integraal als een module in het model. Voor een uitgebreide terugkoppeling naar de literatuur verwijzen we naar de publicatie van de checklist (Stichting Technologie Vlaanderen, 1995). Een bijkomend voordeel van het inpassen van de criteria uit de checklist zijn de duidelijke en praktisch hanteerbare omschrijvingen.

4.3.1 Vaktechnische waarde van de stage

De vaktechnische waarde van een stage wordt beoordeeld aan de hand van drie elementen: vaktechnische volledigheid, probleembehandeling en autonomie in de werkwijze (Stichting Technologie Vlaanderen, 1995).

4.3.1.1 Vaktechnische volledigheid van de stage

Verschillende auteurs verwijzen naar de functiesamenstelling als facilitator van het leren op de werkplek (Baitsch en Frei, 1980; Onstenk, 1994; Baert, 2000). Vaktechnische volledigheid maakt dat vakkennis en -vaardigheden regelmatig geoefend worden. In de 'Keeping-up-Competence'-checklist wordt dit criterium geconcretiseerd.

Ten eerste veronderstelt vaktechnische volledigheid dat men deelneemt aan een voldoende aantal taken in het productieproces of procesonderdeel (de checklist stelt 50% voorop) en dat hierin ten tweede zowel voorbereidende, uitvoerende als ondersteunende taken aan bod komen (cf. checklist: +/- telkens 10% van het totaal aantal taken). Ten derde is ook de betrokkenheid bij vaktechnische kerntaken belangrijk.

4.3.1.2 Probleembehandeling

Probleembehandeling is belangrijk in functie van het oefenen van het denken en het uitbreiden van de vakkennis (Christis, 1998). De probleembehandeling laat zich

kennen door de complexiteit van de taken, met name door de mate waarin men beroep moet doen op het denken. Er zijn vier niveaus van complexiteit te onderscheiden: identiek, standaard, varianten en creatief. Zij worden gedefinieerd in tabel 4.5. Leren veronderstelt een voldoende aantal complexe taken. De 'Keeping-up-Competence'-checklist stelt de volgende norm: het aandeel van moeilijke taken is voldoende als meer dan de helft van de taken en de tijdsbesteding 'varianten' of 'creatief' werk zijn.

Tabel 4.5 Complexiteit van de taakinhoud

Identiek	'Herhalingen zonder verschillen', een vaste toepassing van een voorgeschreven norm, niet complex of gecompliceerd
Standaard	Kleine wijzigingen aanbrengen aan vaste procedures of standaardoplossingen selecteren voor gekende problemen
Varianten	Beroep doen op zijn ervaring en op basis daarvan naar nieuwe oplossingen zoeken
Creatief	Experimenteren en niet alleen steunen op ervaring

Bron: IBBA -instrument (Sels, 1991, in STV, 1995)

De complexiteit van de taakinhoud dient evenwel ook in evenwicht te zijn. Een evenwichtige verdeling en afwisseling van moeilijke en gemakkelijke taken geeft de meeste mogelijkheden tot leren. Immers, een aanhoudende eenvoud van de functie-inhoud leidt tot demotivatie, terwijl een zeer hoge moeilijkheidsgraad slechts beperkte tijd kan volgehouden worden (STV, 1995, p. 81).

4.3.1.3 Autonomie in de werkmethode

Leermogelijkheden worden ook bepaald door de mate waarin men autonomie heeft in de werkmethode. De 'Keeping-up-Competence'-checklist onderscheidt drie niveaus van autonomie: ruim, beperkt en nihil (zie tabel 4.6).

Tabel 4.6 Autonomie in de werkmethode

Ruim	Men mag en kan de volgorde en de middelen zelf kiezen. Er zijn als het ware geen regels
Beperkt	Er zijn verschillende methoden voorhanden, maar men mag niet zelf kiezen, of er zijn gezien de aard van het werk maar weinig alternatieven
Nihil	Noch de middelen, noch de volgorde zelf kan of mag gekozen worden

Vooraf bij de zogenaamde 'kerntaken' is het belangrijk dat de stagiair voldoende autonomie krijgt.

4.3.2 Algemene bekwaamheden

Naast de vaktechnische waarde van de stageplaats is het ook belangrijk dat algemene vaardigheden aan bod komen tijdens de stage: organisatorische inbreng, sociaal-communicatieve mogelijkheden en het oefenen van de basisvaardigheden.

4.3.2.1 Organisatorische inbreng

Organisatorische inbreng beoogt enerzijds de organisatorische vaardigheden te oefenen. Anderzijds krijgt men een beter inzicht in de organisatie. Dit biedt een zinvol kader voor de stage en verhoogt de leermogelijkheden.

De organisatorische inbreng kan zowel via formele als informele weg gebeuren, maar het is vooral tijdens formeel teamwerk/-overleg dat organisatorische vaardigheden gemobiliseerd worden. Drie verschillende vormen kunnen onderscheiden worden: functioneel overleg, werkoverleg en taakgroepen (zie tabel 4.7).

Tabel 4.7 Overlegvormen

<i>Informeel overleg</i>	Toevallige overlegmomenten, los van een direct op te lossen probleem
Ad hoc werkgroepen	Opgericht naar aanleiding van een bepaald (productie-) probleem Verdwijnt wanneer er een oplossing gevonden wordt
<i>Formele overlegvormen</i>	
Functioneel overleg	'Professioneel' occasioneel overleg wanneer er zich problemen voordoen
Werkoverleg	Gestructureerd en regelmatig overleg met collega's over diverse aspecten van de productie
Taakgroepen	De organisatie van het werk wordt in team besproken

Bij functioneel overleg is de kans op organisatorische inbreng laag. Werkoverleg en ook ad hoc werkgroepen bieden hiertoe meer kansen. Taakgroepen vragen voortdurend organisatorische inbreng. Bij informele contacten is de inbreng sterk afhankelijk van de bedrijfscultuur (STV, 1995, p. 85).

Het is duidelijk dat betrokkenheid bij informeel of formeel overleg niet volstaat voor organisatorische inbreng. Cruciaal is de impact die men heeft op het overleg.

4.3.2.2 Sociaal-communicatieve mogelijkheden

Sociaal-communicatieve vaardigheden zijn van primordiaal belang in werksituaties. Functies zijn niet geïsoleerd, zij vragen voortdurend overleg en samenwerking. Met het oog op het leren dienen sociaal-communicatieve vaardigheden evenwel nog een ander doel. Zij kunnen leiden tot contacten los van de concrete werksituatie, die

voor de stagiair een bron van wederzijdse ondersteuning en een voedingsbodem voor leermogelijkheden kunnen zijn.

De 'Keeping-up-Competence'-checklist onderscheidt drie mogelijkheden tot sociaal-communicatieve contacten: permanent (tijdens het werken kan men met elkaar praten), door het verlaten van de werkplek, tijdens pauzes.

4.3.2.3 Basisvaardigheden

Basisvaardigheden zijn in de eerste plaats belangrijk met het oog op de kansen op de arbeidsmarkt. Maar ook in de optiek van 'levenslang leren' is het belangrijk dat de stagiair de kans krijgt basisvaardigheden te oefenen.

Aan de klassieke basisvaardigheden rekenen, lezen en schrijven, voegt de 'Keeping-up-Competence'-checklist informatietechnologie, taalvaardigheid en talenkennis toe.

Voor de beoordeling van het aandeel van de basisvaardigheden vermeldt de checklist de volgende norm. Vooral het tijdsaspect is belangrijk: minder dan 5% van de totale werktijd besteed aan basisvaardigheden is onvoldoende, tussen 5% en 50% is voldoende en meer dan 50% biedt extra kansen (zeker bij administratieve of logistieke taken).

4.3.3 Remmende factoren

De vorige twee rubrieken betroffen facetten van de taakhoud die het leren op de werkplek bevorderen. In deze rubriek sommen we een aantal remmende factoren op.

4.3.3.1 Hoge werkdruk

Een hoge werkdruk impliceert stress, en stress laat weinig ruimte voor leren. Werkdruk wordt hier gedefinieerd als tijdsdruk. Door tijdsdruk bestaat het gevaar dat men niet meer op zoek gaat naar alternatieve werkmethoden, maar overschakelt op 'automatische piloot'. De kernvraag is of het tempo, zeker voor de kerntaken, zelf kan worden bepaald.

4.3.3.2 Aanslepende problemen

Stress kan niet alleen ontstaan door tijdsdruk, maar ook door aanslepende problemen. Niet zozeer de problemen zelf, maar het feit dat ze aanslepen zijn nefast voor het leren.

4.3.3.3 Teveel kortcyclisch werk

Kortcyclische werk, werk van zeer korte duur, kan weinig bijdragen tot het leren. Om de cyclustijden te beoordelen maakt de 'Keeping-up-Competence'-checklist een verdeling in drie categorieën: minder dan 90 seconden, tussen 90 seconden en 15 minuten, meer dan 15 minuten. De volgende norm wordt gesteld. De leer mogelijkheden zijn onvoldoende als meer dan 50% van de tijd naar kortcyclisch werk van minder dan 90 seconden gaat; en voldoende als meer dan de helft van de tijd met cyclustijden van meer dan 15 minuten gewerkt wordt.

4.3.3.4 Passieve bewakingstijden

Met de automatisering en informatisering nemen de bewakingstaken toe. Het leerpotentieel van bewakingstaken is relatief laag. Daarom moet hun aandeel beperkt zijn in het volledige takenpakket (minder dan de helft van alle taken volgens de checklist).

Drie vormen van bewakingstaken kunnen onderscheiden worden in functie van de aard van de tussenkomsten bij storingen en correcties: passief of waarnemend bewaken, interpreterend en ingrijpend. Vooral de twee eerste vormen laten weinig ruimte voor leren.

4.4 Sociale omgeving

Een belangrijk kenmerk van het leren op de werkplek is de rol die de sociale omgeving speelt bij het leerproces. Leren is een sociaal gebeuren (cf. constructivisme). In het geval van stages krijgt dit gestalte binnen de context van een praktijkgemeenschap. Lave en Wenger (1991) conceptualiseren deze praktijkgemeenschap als een relationeel veld waarin de lerende participeert. De manier waarop de lerende zich verhoudt tot wat er gebeurt in de praktijkgemeenschap (de leden en hun handelen), is bepalend voor het leren. Er bestaat een wisselwerking: de manier waarop de lerende participeert in het relationeel veld van de praktijkgemeenschap geeft vorm aan het relationeel veld en omgekeerd geeft het relationeel veld vorm aan de participatie. Twee aspecten dienen daarom bekeken te worden: 'welke is de invloed van de praktijkgemeenschap op de participatie van de lerende?' en 'hoe schakelt de lerende zich in de praktijkgemeenschap in die zijn leren ondersteunt?'

De Weerd (1999) bakent het relationeel veld van de lerende af aan de hand van twee driedelingen die terug te vinden zijn in tabel 4.8.

Tabel 4.8 Afbakening van het relationeel veld

Monoloog	Inbreng door een lid van de gemeenschap waarbij er een relationele asymmetrie is (zoals het doordrukken van ideeën, lang praten, ...).
Dialogoog	Inbreng door leden van de gemeenschap in een sfeer van gelijkheid, waarbinnen er ruimte is voor het ontstaan van nieuwe ideeën (synergie).
Intralogoog	Innerlijke dialoog of monoloog van de lerende (zoals bedenkingen, vertwijfelingen, conclusies, losse associaties, ...).
Ruimte	Staat voor veelheid binnen de gemeenschap (zoals de mogelijkheid tot het aandragen van eigen ideeën, mogelijkheid tot het laten bestaan van verschillen, ruimte om te experimenteren, om perifeer te opereren binnen de gemeenschap).
Aansluiting	Staat voor eenheid binnen de gemeenschap; de congruentie tussen uitingen van individuen en waar de gemeenschap voor staat (zoals waarden, doelstellingen, ...).
Nabijheid	Drukt de relationele kwaliteit uit op een interpersoonlijk niveau in termen van een 'optimaal verschil' (zoals transparantie, echtheid, empathie, congruentie). In de dyadische relatie balanceert nabijheid tussen veelheid en eenheid, tussen ruimte en aansluiting, tussen het oude en het nieuwe.

Afbakening relationeel veld:

- Collega's en chefs
- Positie stagiair

4.5 De arbeidsorganisatie

In het 'handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen' (Baert et al., 2000, p. 175) worden integratiestimulerende voorwaarden van leren en werken beschreven (krachtige leeromgeving). Zij situeren zich allen op het niveau van de organisatie.

4.5.1 Een sterke missie en beleidsvisie

Een organisatie die informeel leren wil bevorderen begeeft zich voor een deel in het onzekere: het leren verloopt niet gepland, de uitkomsten zijn onvoorspelbaar en de lerende heeft de vrijheid om het leerresultaat zelf in te vullen. Een duidelijke missie en beleidsvisie bieden hierin houvast en zetten de krijtlijnen uit waarbinnen de werknemers zich vrij kunnen bewegen, kunnen leren en zelf aanpassingen in hun handelen kunnen aanbrengen. Tezelfdertijd creëren de missie en de beleidsvisie een gemeenschappelijke betrokkenheid voor de werknemers. Dit verhoogt de kans dat de leerinspanningen ten voordele van de organisatie aangewend worden en belet dat de handelingsvrijheid leidt tot chaos (Baert et al., 2000, p. 176).

4.5.2 Faciliterende managementstijl

Baert (2000, p. 177) noemt het management een cruciale factor bij het faciliteren en stimuleren van informele leerprocessen. Het management kan op verschillende niveaus een faciliterende rol vervullen. Bij elk van deze niveaus worden kenmerken/beschrijvingen gegeven.

- Toerusting van de werkplek als leerplek:
 - tijd geven om te experimenteren, te reflecteren en dus te leren;
 - multimedia en andere technische hulpmiddelen ter beschikking stellen.
 - voorzien in informatiebronnen (bv. bibliotheek, documentatiemappen, tijdschriften, handleidingen, boeken, wegbeschrijvingen);
 - zorgen voor 'job aids', hulpbronnen met handelingsvoorschriften (bv. poster aan muur met belangrijke regels, onderlegger op bureau met tips, checklist, boekje met instructieve foto's).
- Koers uitzetten:
 - missie ontwerpen en uitdragen;
 - in overleg met medewerkers missie vertalen in beleidsvisie met prioriteiten en strategie;
 - de grenzen uitzetten (in ruimte, tijd, budget) waarbinnen medewerkers vrij initiatieven kunnen nemen.
- Een voorbeeld zijn:
 - zich kwetsbaar durven opstellen en interesse tonen voor fouten en tekorten waar men van kan leren;
 - laten zien niet op alles een antwoord te hebben, maar bereid zijn samen naar oplossingen en verbeteringen te zoeken;
 - een open communicatie voeren;
 - vastberaden zijn in het vervullen van de missie en flexibel zijn om het beleid af te stemmen op de veranderende omgeving;
 - nieuwsgierig zijn naar nieuwe ontwikkelingen;
 - het gedrag voorleven dat van de medewerkers verwacht wordt;
 - problemen zien als een hefboom tot verandering.
- Het coachen van leerprocessen van medewerkers:
 - geen beslissingen nemen in plaats van medewerkers, maar hen begeleiden in het nemen van beslissingen;
 - niet alleen materieel belonen, maar ook sociaal en psychisch;
 - oog hebben voor de beleving van medewerkers, omdat die bij een leerproces een grote rol kunnen spelen;
 - medewerkers overtuigen van de noodzaak van permanent leren;
 - raad geven bij vragen omtrent leren en leerwensen;

- persoonlijke en directe feedback geven op het functioneren van medewerkers (successen en mislukkingen);
- wijzen op de oorzaken van problemen en fouten, niet op symptomen;
- medewerkers stimuleren om zelf met nieuwe ideeën te komen en nieuwe manieren van werken uit te proberen;
- ervoor zorgen dat iedereen zich veilig voelt in de groep, zodat vragen mogen gesteld worden;
- een leerspanning bij medewerkers creëren, d.w.z. er bij hen op wijzen wat ze al kennen en wat ze nog moeten leren;
- medewerkers stimuleren om samen te werken;
- medewerkers stimuleren om maximaal hun competenties te gebruiken en hen hiervoor de gelegenheid bieden;
- medewerkers stimuleren tot reflectie: medewerkers behoeden voor een te grote actiegerichtheid, feedbacksysteem opzetten, mislukkingen/fouten waaruit iets geleerd laten inventariseren en verspreiden binnen de organisatie, jobrotatie om reflectie over eigen taken uit te lokken, functionerings-geprek waarin medewerker én leidinggevende succesrijke leerervaringen en resultaten noemen, bijeenkomsten om over werk te reflecteren, medewerkers geregeld bevragen over functioneren, medewerkers stimuleren om eigen handelen geregeld onder de loep te nemen en te sturen, systeem van intercollegiale toetsing, individuen én groepen stimuleren tot reflectie.

4.5.3 Gedecentraliseerde organisatiestructuur

De organisatiestructuur, nl. de wijze waarop de bevoegdheden en verantwoordelijkheden in de organisatie verdeeld zijn, heeft een belangrijke invloed op de mate waarin de werkplek ook een leerplek is (Baert et al., 2000, p. 179). De volgende kenmerken van de structuur stimuleren het werk op de werkplek:

- Vrijheidsgraden:
Medewerkers krijgen voldoende autonomie en verantwoordelijkheid om zelf initiatieven te nemen. Hiervoor zijn twee belangrijke argumenten. Een ruimere beslissingsbevoegdheid verhoogt niet alleen de motivatie van de werknemers, maar verhoogt ook de effectiviteit van hun arbeid aangezien zij over de ruimte beschikken om sneller in te spelen op veranderingen binnen of buiten de organisatie.
Het toekennen van vrijheidsgraden impliceert dat teams de belangrijkste bouwsteen vormen van de organisatie. Een royale vrijheidsgraad voor medewerkers en teams gaat gepaard met een platte en eenvoudige organisatiestructuur, zonder hiërarchische tussenschakels en zonder centralisering van de bevoegdheden en de beslissingen aan de top.

- Samenstelling van de teams:
Een gevarieerde teamsamenstelling bevordert het leren, omdat de medewerkers meer bevraagd worden op hun vooronderstellingen en opvattingen. De variatie mag ook niet te groot zijn omdat communicatie dan moeilijk wordt. Ideaal is complementariteit van de teamleden. Teams kunnen beter ook niet te groot zijn, omdat het collectieve leren dan minder efficiënt is.
- Taak- en bevoegdheidsverdeling:
 - Functies sluiten aan bij de job- en carrièreverwachtingen van de werknemers.
 - Iedere functie moet ook voldoende uitdagingen kennen.
 - Denken en doen zijn geïntegreerd in de organisatie.
 - Taken zijn verdeeld onder verschillende medewerkers.

4.5.4 Open communicatiesysteem

Een open communicatiesysteem laat toe dat kennis in de organisatie en tussen organisatieleden verspreid wordt. Dit verhoogt voor de werknemers de kansen om de competenties te ontwikkelen (Baert et al., 2000). Elementen die een open communicatiesysteem kenmerken, zijn:

- waardering voor uitwisseling van kennis;
- systeem waarbij relevante externe signalen kunnen worden gemeld en geïnterpreteerd (bv. via meldingskaarten, intranet, een vast agendapunt op teamvergaderingen);
- beloning van medewerkers die significante kansen of bedreigingen signaleren;
- transparante verbindingslijnen tussen de verschillende organisatieonderdelen;
- openheid voor uitwisseling van goed én slecht nieuws;
- nauwe contacten met andere organisatie (op niveau van management en werkvloer);
- goede introductie van nieuwe medewerkers;
- voldoende brede functies waardoor overleg zinvol en noodzakelijk is;
- voldoende informele contacten waar ook over het werk kan gesproken worden (bv. koffiepauzes, gemeenschappelijke lunches);
- er wordt bijgeleerd uit ervaringen en ideeën van stagiairs;
- permanent op zoek naar modelpraktijken waaruit geleerd kan worden;
- uitwisseling van kennis en competenties met andere organisaties;
- relatie van openheid en vertrouwen tussen de medewerkers.

4.5.5 Lerende organisatiecultuur

Een organisatiecultuur is in die zin belangrijk dat zij zowel controlerend (vigerende waarden en normen hebben een zelfcorrigerende werking op de handelingsvrijheid van werknemers) als sturend (bevorderen of afremmen) werkt. Een lerende

organisatiecultuur, d.w.z. een normen- en waardesysteem dat leren stimuleert, heeft ondermeer de volgende kenmerken (Baert, 2000, p. 182):

- fouten maken mag, op voorwaarde dat men eruit leert;
- er is een belonings- en beoordelingssysteem waarin het nemen van risico's niet wordt bestraft en het leren wordt beloond;
- tijd nemen voor reflectie (time-out) wordt niet beschouwd als tijdverlies, maar als middel om de kwaliteit van het individuele en organisationele handelen te vergroten;
- zekere mate van chaostolerantie. Balans tussen chaos en structuur;
- concurrenten worden gezien als inspiratiebron om de eigen aanpak te optimaliseren;
- leren wordt als prettig ervaren en de inspanning die leren vergt als lonend;
- gezonde competitie tussen medewerkers zonder concurrentie;
- bereidheid tot het geven en ontvangen van feedback;
- waardering voor een vragende houding;
- medewerkers durven toegeven dat ze iets niet weten;
- ruimte om te experimenteren met nieuwe werkwijzen om zo de kennisontwikkeling te bevorderen;
- problemen worden gezien als kansen om te leren in plaats van storingen in de dagelijkse beslommeringen;
- permanente kritische bezinning op het individuele en collectieve gedrag met als doel de kwaliteit van dit gedrag en dus de resultaten te verbeteren;
- bereidheid bij de organisatieleden om huidige denkwijzen en handelingspraktijken en uitgangspunten ter discussie te stellen en zo nodig te wijzigen;
- openheid en dialoog worden hoog in het vaandel gedragen;
- kritische houding van teams ten aanzien van eigen werking en openheid om iets nieuws te leren.

4.5.6 Personeelsbeleid

Kritische factoren in het kader van het personeelsbeleid met betrekking tot de lerende organisatie zijn (den Hertog & van Diepen, in STV, 1995):

- Rekrutering:
groot leervermogen door rekrutering van mensen met een groot leerpotentieel, of het verhogen van het leervermogen door gemengde pools (teams waar overskilled mensen in vertegenwoordigd zijn).
- Carrière:
horizontale carrièrepatronen waardoor transfer van kennis en ervaring mogelijk wordt doorheen de organisatieafdelingen.

- Training:
training, intern en extern, multi-skill en voor nieuwe taken; geprogrammeerd en uitgedrukt in beleidstermen.
- Beloningssysteem:
aangepaste beloningssystemen op het niveau van multi-skill in plaats van op het niveau van specialisatie.
- Evaluatiemethoden op verschillende niveaus.

4.6 Informatie-omgeving

Onder informatie-omgeving verstaan we:

- multimedia en andere technische hulpmiddelen;
- informatiebronnen, bv. bibliotheek, documentatiemappen, tijdschriften, handleidingen, boeken, wegbeschrijvingen;
- job'aids', hulpbronnen met handelingsvoorschriften, bv. poster aan muur met belangrijke regels, onderlegger op bureau met tips, boekje met instructieve foto's.

5. Proces

De kern van het model wordt gevormd door de leerprocessen plus de interne en externe regulatie daarvan. We baseren ons voor de invulling van deze component op het Nederlands analysemodel van Onstenk et al. (1991) voor de leerprocessen in stages. We geven een schematisch overzicht.

5.1 Metacognitieve leerprocessen

- Reflectie en evaluatie van het leerproces zelf, waaronder onderkennen leerstrategieën
- Reflectie op de stageplaats als leerplek, waaronder nadenken over remmende en stimulerende factoren

5.2 Regulatieve leerprocessen

5.2.1 Het verrichten van activiteiten

- Feitelijke uitvoering (leren door doen):
 - praktische vaardigheden door het uitvoeren van de taak zelf, eventueel herhaalde malen (impliciete oefening);
 - beroepsmatige omgangsvaardigheden door feitelijke omgang met zorgrelaties en externe contacten.
- Oefening (leren door expliciete, gerichte oefening):
 - los van de taak oefenen en trainen van praktische en sociaal-communicatieve vaardigheden, technieken, bediening apparatuur;
 - opsplitsen in apart te oefenen deelvaardigheden;
 - in de taak geïntegreerd oefenen van vaardigheden.
- Experimenteren (leren door 'trial and error'):
 - (deels) zelfstandig uitvoeren van nieuwe taak of opdracht;
 - zelf uitzoeken hoe iets moet;
 - zelf de beste manier zoeken om iets te doen.
- Feitelijke sociale participatie (leren door feitelijk sociaal functioneren):
 - samenwerken;
 - communicatie met leiding;
 - participatie werkvloercultuur.

5.2.2 Voorbereiding en evaluatie

- Planning (leren door structurering en organisatie van eigen werk):
 - organisatie en planning van het eigen werk, werkvoorbereiding, relateren eigen werk aan organisatie en planning van het productieproces;
 - van te voren beeld vormen van taak, systematisch werken, werkzaamheid structureren, in stappen opdelen, juiste volgorde bepalen.
- Feedback:
 - Op werk
 - Leren door commentaar op handelen van stagiair wat betreft:
 - Kwaliteit geleverde werk, aangeven gemaakte fouten en verbeteringen, verduidelijken kwaliteitscriteria;
 - Aanpak, manier van werken, werkhouding, efficiëntie;
 - Werktempo.
 - Op sociaal functioneren
 - Leren door commentaar op handelen van stagiair wat betreft:
 - Sociaal functioneren, omgangsvormen, participatie.

- Controle (leren door controle op eigen activiteiten):
 - controleren van eigen werk aan de hand van taakinterne criteria: kwaliteit, mogelijke fouten, checklist;
 - eigen werk beoordelen aan de hand van taakexterne criteria: opdracht, normen, uitvoeringsregels, efficiëntie, effectiviteit.

5.2.3 Hulp en voorbeeld

- Hulp (leren door hulp, uitleg, advies bij het uitvoeren van taken):
 - globale uitleg voor het begin van de taak, bij het geven van de opdracht etc.;
 - gedetailleerde uitleg vooraf, voordoen etc.;
 - hulp tijdens uitvoering op verzoek van stagiair;
 - hulp tijdens uitvoering op initiatief begeleider.
- Role-model (leren door expliciete identificatie met een ‘voorbeeldig’ beroepsbeoefenaar, ontwikkelen van een beroepshouding).
- Voorbeeld (leren door imiteren):
 - het expliciet navolgen van een voorbeeld bij het uitvoeren van taken, het overnemen van werkwijzen, manieren om dingen aan te pakken.
- Aanpassen/socialisatie (leren door aanpassen aan omgeving):
 - (impliciet) overnemen van omgangsregels, taalgebruik, meningen, werkcultuur;
 - (tijdelijk) aanpassen eigen werkwijzen, normen, gezichtspunten;
 - overname op stageplaats heersende werkwijzen, normen, beroepshoudingen etc.

5.2.4 Informatieverwerking

- Waarneming (leren door ‘alledaagse’ waarneming en observatie van omgeving):
 - waarneming van arbeids- en productieproces, organisatiekenmerken;
 - waarneming van sociale processen, bedrijfscultuur, omgangsvormen.
- Eyeopener (leren door een specifieke gebeurtenis, ‘het kwartje valt’):
 - markante gebeurtenis, ervaring, waarneming;
 - specifieke uitleg;
 - ‘aha’-erlebnis.
- Informatie verzamelen (leren door het verzamelen van informatie)
 - Taakgebonden:
 - Raadplegen literatuur (theorieboek etc.).
 - In kader werkopdracht:
 - Mondelinge en schriftelijke informatie inwinnen.

- In kader stageverslag of -opdracht:
 - vragen aan informanten (collega's, deskundigen, begeleider, chefs, etc.);
 - raadplegen schriftelijke bronnen op stageplaats;
 - raadplegen literatuur, schoolboeken, etc.

5.3 Interne regulatie

- Initiatief (regulatie van leren door eigen initiatief van de stagiair):
 - initiatief bij ondernemen activiteiten, zelf bedenken aanpak;
 - hulp, advies, uitleg vragen;
 - nieuwsgierigheid, verzamelen informatie, vragen stellen;
 - motivatie.
- Vergelijking (regulatie van het leren door vergelijking met eerdere ervaringen):
 - beschikbare (school)kennis, vergelijking theorie-praktijk;
 - ervaringen in andere situaties (eerdere stages, werkervaring, andere afdelingen);
 - ervaringen bij het uitvoeren van andere taken.
- Gestelde leerdoelen (regulatie van het leren door (vooraf) zelfgestelde doelen):
 - gericht streven naar het uitvoeren van bepaalde taken of het werken op een specifieke afdeling;
 - expliciete oefeningsdoelen stellen;
 - opstellen stageplanning;
 - afmeten kwaliteit van de stage aan leerdoelen (en daar zo nodig consequenties uit trekken).

5.4 Externe regulatie

5.4.1 Regulatie van stageplaatskenmerken

- De dagdagelijkse gang van zaken (regulatie van het leren door de dagdagelijkse gang van zaken op de stageplaats):
 - verloop arbeids-en productieproces, organisatiekenmerken;
 - dagelijkse taken (kwaliteit, inhoud);
 - organisatie van het werk, samenwerking;
 - cultuur omgangsvormen.
- Hulp, advies en uitleg (regulatie van het leren door het geven van hulp, advies en uitleg door collega's, chefs, begeleiders etc.):
 - hulp bij het uitvoeren van taken, het vinden van een oplossing voor een probleem;

- advies over werkwijzen, handige manieren om iets te doen, het letten op risico's en aandachtspunten etc.;
- uitleg over werking en bediening van apparatuur, gereedschap, materiaal-eigenschappen etc.;
- verstrekken informatie over gang van zaken, organisatiekenmerken, externe omgeving etc.
- Begeleiding/commentaar (regulatie van het leren door het geven van begeleiding en commentaar):
 - informeel commentaar van collega's en chefs;
 - formele begeleiding in stage-gesprek, evaluatie of beoordeling gericht op het functioneren van de stagiair op de werkplek:
 - commentaar, aanbevelingen, suggesties;
 - beoordeling, stellen van criteria, eisen;
 - begeleiding gericht op het leerproces:
 - formuleren leerdoelen, aandachtspunten;
 - specifieke taken en opdrachten, ruimte om te oefenen en experimenteren;
 - omgaan met fouten van de stagiair.
- Aanwezigheid voorbeeld (regulatie van het leren door de aanwezigheid van 'role-model' en/of 'imitatie-voorbeeld'):
 - role-model, navolgenswaardige ervaring en inzicht;
 - voorbeeld voor imitatie, nadoen, afkijken van vaardigheden, handigheidjes, werkwijzen etc.
- Gebeurtenissen (regulatie van het leren door het voorkomen van specifieke gebeurtenissen):
 - specifieke interessante of uitdagende taken, opdrachten;
 - bijzondere voorvallen die aanleiding geven tot eyeopeners, vergelijking, herkenning etc.

5.4.2 Regulatie door opleiding

- Opdracht en verslag (regulatie van het leren door het maken van opdrachten en verslagen):
 - verplichting opdracht of verslag te maken;
 - inhoudelijke specificering vanuit de school;
 - voorbereiding maken opdracht en verslag;
 - hulpmiddelen (voorbeelden, ontwerp-suggesties);
 - begeleiding, commentaar;
 - beoordeling.

- Stagedocent (regulatie van het leren door activiteiten van de stagedocent/mentor):
 - inbreng tijdens bedrijfsbezoek;
 - commentaar op functioneren stagiair;
 - sturing leerproces (formuleren aandachtspunten, vakinhoudelijke hulp, toespitsing op stageplaats);
 - ingrijpen in problemen;
 - terugkomdag.

5.5 Transformatieve leerprocessen

- Personaliseren (leren door identificatie en het opbouwen van betrokkenheid ('commitment')):
 - eigen maken normen, houdingen, werkwijzes;
 - kennis en vaardigheden persoonlijk maken;
 - betrokkenheid bij beroep, beroepstrots, beroepscode;
 - betrokkenheid bij taak, echtheid, doel.
- Herkenning (leren door bewuste herkenning van patronen en structuren):
 - herkenning van complexe situaties en problemen;
 - herkenning van achtergronden, oorzaken, redenen;
 - 'het werk zien': herkennen wanneer wat waarom moet gebeuren;
 - 'schematisering': herkenning van werkwijze, werkvolgorde, systematiek, opdrachtstructuur etc.
- Transfer (leren door overdracht van leerervaringen naar andere situaties):
 - relatie leggen tussen theorie en praktijk;
 - overdracht van ervaringen van stage naar school;
 - overdracht van school naar stage;
 - transfer naar beroepspraktijk.
- Routiniseren (leren door opdoen van routine):
 - ontwikkelen 'fingerspitzen'-gevoel;
 - bediening machines en apparaten;
 - ontwikkelen praktische handigheid.
- Automatiseren (leren door automatiseren van (deel)vaardigheden):
 - automatisering: het 'als vanzelf' uitvoeren van complexe handelingen;
 - vanzelfsprekende patroonherkenning van complexe situaties.

6. Output

6.1 Leereffecten

Om iets meer te kunnen zeggen over de leerprocessen tijdens stages vertrekken we in de eerste plaats van de leereffecten. We baseren ons hiervoor op het Nederlands model om stages te analyseren (Onstenk, 1991). Daarin wordt verwezen naar vier groepen: leereffecten in verband met de arbeids- en beroepsomgeving, de beroepsmatige competentie, de ontwikkeling van de stagiair en de opleiding. We beperken ons tot een schematisch overzicht. Hier en daar werd de terminologie aangepast om de analyse van de effecten voor een zo breed mogelijke waaier van stages toe te laten. Er werden ook enkele aanvullingen gedaan (Poëll, 2000).

6.1.1 Leereffecten met betrekking tot de arbeids- en beroepsomgeving

- Arbeidssocialisatie (kennis en vaardigheden met betrekking tot socialisatie in arbeidsverhoudingen):
 - samenwerkingsvaardigheden;
 - sociale en communicatieve vaardigheden in omgang met collega's;
 - sociale en communicatieve vaardigheden in omgang met leiding;
 - inzicht in verhoudingen tussen groepen in de arbeidsorganisatie;
 - leren werken: tijdsbesef, arbeidsritme;
 - ingroeien in een werkcultuur: omgaan met informele normen en waarden.
- Inzicht in het beroep:
 - inzicht in de maatschappelijke plaats van het beroep, mogelijke functies en specialisaties, toekomstige ontwikkelingen ten aanzien van de beroepsgroep;
 - kennis over het beroep ten aanzien van inhoud, beroepsnormen, beroepsidentiteit.
- Kennis van de arbeidsorganisatie (proces en organisatie):
 - voor de arbeidsorganisatie specifieke kennis over de wijze waarop de werkzaamheden zijn ingericht, kennis van markt en omgevingspositie van de organisatie, specifieke organisatiekenmerken;
 - inzicht in de wijze waarop een arbeidsorganisatie is ingericht, hoe de werkzaamheden worden gepland en hoe deze verlopen.

6.1.2 Leereffecten met betrekking tot beroepsmatige competenties

- Praktische beroepsvaardigheden:
 - praktische kennis omtrent materialen, apparaten, gebruiksaanwijzingen etc.;
 - bediening van gereedschappen, werktuigen, apparaten en machines;
 - (hand)vaardigheden in meer of minder 'geautomatiseerde' vorm;
 - praktische kennis (declaratief en procedureel): materialen, machines, gebruiksaanwijzingen etc.
- Beroepsmatige omgangsvaardigheden:
 - kennis en sociaal-communicatieve vaardigheden omtrent de omgang met mensen in zorgrelaties: cliënten, patiënten, verzorgden, etc.;
 - kennis en sociaal-communicatieve vaardigheden omtrent de omgang met mensen in beroepsmatige, externe contacten: klanten, opdrachtgevers, leveranciers, etc.
- Beroepsmatig inzicht:
 - beroepsmatige kennis: hygiënevoorschriften, dieetsystemen, schoonmaakmethodes, veiligheidsvoorschriften, medische voorschriften, etc.;
 - inzicht in kernproblemen;
 - inzicht in kenmerken van leidinggeven.
- Beroepsmatige probleemoplossingsvaardigheden:
 - ontwikkeling heuristiek, probleemoplossen, systematisch werken;
 - situationele vaardigheden: omgaan met kernproblemen, bewust kunnen hanteren en afwegen van normen, aanpassen aan situatie.
- Expertise:
 - procedurele kennis, schematisering;
 - automatisering complexe vaardigheden;
 - ontwikkelen van intuïtie, ervaringskennis, expertise, 'tacit knowledge', routine, patroonherkenning.

6.1.3 Leereffecten met betrekking tot de ontwikkeling van de stagiair

- Eigen toekomst:
 - verduidelijking van eigen toekomstplannen en mogelijkheden, beroepskeuze/richtingkeuze etc.;
 - inzicht in de arbeidsmarkt- en beroepsperspectieven.

- Persoonlijke ontwikkeling:
 - inzicht in eigen mogelijkheden, zelfkennis;
 - zelfvertrouwen;
 - zelfstandigheid;
 - verantwoordelijkheid;
 - drukbestendigheid;
 - identificatie met het beroep;
 - opkomen voor eigen belangen;
 - zich handhaven in de groep;
 - initiatief nemen;
 - professioneel gedrag sturen, controleren en corrigeren aan de hand van de praktijkervaringen;
 - doorzettingsvermogen.
- Ontwikkeling leervermogen:
 - herkennen leermomenten en leermogelijkheden;
 - herkennen leerbelemmeringen;
 - herkennen 'eigen leerstijl' (initiatief of afwachtend; zelf experimenteren of hulp vragen etc.);
 - ontwikkeling en uitvoering van leerstrategieën;
 - stimulering leerplezier, motivatie.

6.1.4 Leereffecten met betrekking tot de opleiding

- School en beroepspraktijk:
 - inzicht in sterke en zwakke punten van de opleiding, bruikbaarheid van schoolkennis/in de opleiding opgedane kennis in de praktijk;
 - methoden en theorieën uit het vakgebied verantwoord kunnen toepassen in de praktijk;
 - inzicht in theorie-praktijk verschillen;
 - inzicht in stage als onderwijsmiddel: positie als stagiair, begeleiding, verwachte effecten.

6.2 Persoonlijke beleving

- Leerlingtevredenheid (gekoppeld aan betekeniscontext)
- Gevoel van voortgang (cf. Significante leerervaringen)

6.3 Resultaat

- Certificering
- Doorstroming

6.4 Return voor de arbeidsorganisatie

7. Overzicht

Onderstaande tabel geeft een overzicht van het CIP0-model, zoals dit in het onderzoek als analyseschema gebruikt wordt. Voor context, input, proces en output worden in de eerste kolom de aandachtspunten gegeven. In de tweede kolom worden die gespecificeerd. De aandachtspunten en aspecten werden neutraal geformuleerd en zijn voorwerp van analyse. De derde kolom is vooral relevant voor de inputindicatoren. Op basis van de literatuur wordt weergegeven hoe zij als hefboomen voor de stagepraktijk fungeren.

CONTEXT		
Aandachtspunt	Aspecten	Literatuur/expert
Wet-en regelgeving	Algemeen Financiering Verantwoordelijke actoren Doelstellingen Stage Doelgroep/instroom Duur/tijdstip Voorbereiding stage Proeftijd Toeleiding en rekrutering Inhoud Stagedocumenten Begeleiding (opleiding, bedrijf, coördinatie) Evaluatie Certificering Stagiair Contract Vergoeding Sociaal statuut Werkgever Erkenning en erkenningsvoorwaarden Kosten	
Opleidings- of opdrachtgevende instantie	Doelstellingen Plaats van stage in opleidings- of Herplaatstingsopties	

CONTEXT		
Aandachtspunt	Aspecten	Literatuur/expert
Arbeidsorganisatie als stageplaats	Doelstellingen/deontologie Sector of branche Grootte van het bedrijf Status bedrijf Type arbeid en kernproblemen Jobs: functie- en takenprofielen en bijhorende kwalificatievereisten Motivaties om de stageplaats aan te bieden Genderaspecten en maatschappelijke Arbeidsomstandigheden mogelijkheden binnen het bedrijf Vergoeding stage (zwart)	

INPUT		
Aandachtspunt	Aspecten	Literatuur/expert
Stagiair	Levenssituatie Kwalificatiebestand Leerbereidheid/leermotivatie Leerverleden Betekeniscontext	Leeftijd, levensloopbaan, socio-economische gezinssituatie Leren veronderstelt leerlingen die 'kunnen' leren (Onstenk, 1994). O.a. Kennis en vaardigheden via eerdere opleiding of arbeidservaring; cultureel kapitaal (sociale afkomst, genderaspecten); positief zelfbeeld; leervermogen (o.a. leerstijl, criteria) Leren veronderstelt ook leerlingen die 'willen' leren (Onstenk, 1994). Onderscheid tussen actieve en passieve leerbereidheid (Baitsch & Frei, 1980) Criteria (Baert et al., 2000) Heeft invloed op de leerbereidheid Significante leerervaringen: De mate waarin de lerende de leercontext kan betrekken op andere, eigen betekeniscontexten, bepaalt de waarde van het leren (De Weerd, 1999)

Aandachtspunt	Aspecten	INPUT	
			Literatuur/expert
<p>Stage-omkadering</p> <p>Stage-inhoud</p>	<p>Contacting/contracting</p> <p>Begeleiding Begeleiding binnen het bedrijf</p> <p>Begeleiding vanuit de opleiding Andere vormen van begeleiding Afstemming van de verschillende vormen van begeleiding</p> <p>Overleg met andere stagiairs</p> <p>Stage-opdracht</p> <p>Stage-programma</p> <p>Evaluatie</p> <p>Vaktechnische waarde</p> <p>Algemene bekwaamheden</p> <p>Remmende factoren</p>	<p>Toeleiding, selectie, doelstellingen, afspraken</p> <p>Literatuur mentoring: mentorschap kan een belangrijk instrument zijn in het bevorderen van het leren op de werkplek.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Type mentor ▪ Netwerk mentoren ▪ Formele en informele mentoring ▪ Rol mentor ▪ Voorwaarden succesvolle mentoring <ul style="list-style-type: none"> - Relatie mentor/mentee - Omgaan met belemmerende factoren - Lerende organisatie ▪ Kwalificaties mentor; dominante vaardigheidsdimensie + vaardigheidselementen + kwaliteiten; transparantie van dit alles ('weten wat je doet') ▪ Waarderingsmentor (status, financieel, voordelen) ▪ Genderaspecten <p>Binnen bedrijf, door opleidings- of organiserende instantie, werkplek/afstemming vaktechnische volledigheid, probleembehandeling, autonomie in de werkmethode (STV, 1995)</p> <p>Het is belangrijk dat de volgende vaardigheden voldoende aan bod komen: Organisatorische vaardigheden, sociaal-communicatieve vaardigheden, basisvaardigheden (STV, 1995)</p> <p>Remmende factoren zijn: hoge werkdruk, aanslepende problemen, teveel kortcyclisch werk, passieve bewakingstijden (STV, 1995)</p>	

Aandachtspunt	Aspecten	INPUT Literatuur/expert
Praktijkgemeenschap Arbeidsorganisatie Informatie-omgeving	Afbakening van het relationeel veld Collega's en chefs Positie stagiair Missie en beleidsvisie Managementsstijl Organisatiestructuur Communicatiesysteem Organisatiecultuur Personeelsbeleid Multimedia en andere technische hulpmiddelen Informatiebronnen Job 'aids', hulpbronnen met handelingsvoorschriften	Monoloog/dialogue/intraloog en ruimte/aansluiting/nabijheid (De Weerdt, 1999) Een lerende organisatie kan het leren ook voor de stagiair bevorderen. Een eerste aspect is een sterke missie en beleidsvisie. Deze betekent een houvast, zet de krijtlijnen uit, verhoogt de betrokkenheid, ... (Baert et al., 2000) Ten tweede kan de managementsstijl het leren faciliteren: door de werkplek toe te rusten als een leerplek, een koers uit te zetten, een voorbeeld te zijn, leerprocessen binnen de organisatie te coachen (Baert et al., 2000) Ten derde stimuleert een gedecentraliseerde organisatiestructuur het leren op de werkplek (aandacht voor vrijheidsgraden, teamsamenstelling, taak- en bevoegdheidsverdeling) (Baert et al., 2000) Ten vierde laat een open communicatiesysteem toe dat kennis in de organisatie en tussen organisatieleden verspreid wordt (Baert et al., 2000) Een lerende organisatiecultuur werkt zowel controlerend als sturend (Baert et al., 2000) Bv. bibliotheek, documentatiemappen, tijdschriften, handleidingen, boeken, wegbeschrijvingen Bv. poster aan muur met belangrijke regels, onderlegger op bureau met tips, boekje met instructieve foto's

PROCES		
Aandachtspunt	Aspecten	Literatuur
Metacognitieve leerprocessen	Reflectie en evaluatie van het leerproces zelf, waaronder onderkennen leerstrategieën	
Regulatieve leerprocessen	Reflectie op de stageplaats als leerplek; waaronder nadenken over remmende en stimulerende factoren	
Interne regulatie	Verrichten van activiteiten	
Externe regulatie	Vorbereiding en evaluatie	
Transformatieve leerprocessen	Hulp en voorbeeld	
	Informatieverwerking	Feitelijke uitvoering, oefening, experimenteren, feitelijke sociale participatie Planning, feedback (op werk, op sociaal functioneren), controle Hulp, role-model, voorbeeld, aanpassen/socialisatie Waarneming, eye-opener, informatie verzamelen
	Initiatief	Ontvangst bij aanvang, dagdagelijkse gang van zaken; hulp, advies en uitleg; begeleiding/commentaar, aanwezigheid voorbeeld, gebeurtenissen Opdracht/verslag, stagedocent, overleg met stagiairs, terugkomdag
	Vergelijking	
	Gestelde leerdoelen	
	Regulatie door stageplaatskenmerken	
	Regulatie door opleiding	
	Personaliseren	
	Herkenning	
	Transfer	
	Routiniseren	
	Automatiseren	

Aandachtspunt	Aspecten	OUTPUT	Literatuur
Leereffecten Persoonlijke beleving Resultaat Return voor de arbeidsorganisatie	Leereffecten mbt de arbeids- en beroepsomgeving Leereffecten mbt beroepsmatige competenties Leereffecten mbt de ontwikkeling van de stagiair Leereffecten mbt de opleiding Leerlingtevredenheid Gevoel van voortgang Certificering Doorstroming	Arbeidssocialisatie, inzicht in het beroep, kennis van de arbeidsorganisatie Praktische beroepsvaardigheden, beroepsmatige omgangsvaardigheden, beroepsmatig inzicht, beroepsmatige probleemoplossingsvaardigheden, expertise Eigen toekomst, persoonlijke ontwikkeling, ontwikkeling leervermogen School en beroepspraktijk Gekoppeld aan betekeniscontext Voorwaarde dat een leerervaring significant is, is dat de lerende een gevoel van voortgang heeft	

DEEL 3

ZES SYSTEMEN, ZES

PRAKTIJKVOORBEELDEN

In dit deel geven we illustratief zes narratieven/portretten⁹ van cases weer, elk uit een ander systeem. Hierbij volgen we een vast stramien. We geven eerst het profiel van de belangrijkste betrokkenen: de stagiair, de stagementor(en) en de stagebemiddelaar. Nadien beschrijven we enkele concrete leermomenten, zoals die aangehaald werden door de betrokkenen. Voor de verdere opbouw maken we gebruik van het CIPO-model dat in het vorige deel van dit onderzoeksrapport toegelicht werd. We starten bij de OUTPUT: welke zijn de resultaten van de stage, de leereffecten? De output wordt vervolgens teruggekoppeld naar het leerPROCES zelf: hoe werd de output bereikt? Vervolgens gaan we na welke de hefboomen zijn voor dit leerproces: welke is de INPUT, welke zijn de gegevens van de stage? Tot slot kaderen we dit binnen de CONTEXT: welke contextfactoren beïnvloeden de stage?

⁹ De andere narratieven kunnen opgevraagd worden bij de onderzoeksgroep.

TOM¹⁰

LEERLINGENSTAGE

*“Dat was plezant
want toen ik thuis kwam zei ik het nog tegen mijn ouders:
‘Ik wil dakwerker worden’.”*
(Tom, stagiair)

1. Identificatiegegevens

Tom, 19 jaar, volgt het zesde jaar BSO ‘Bouw’. Ruwbouw komt in dit laatste jaar aan bod. De leerlingen hebben alternerend zes weken stage, telkens een week. Ze hebben er momenteel vijf weken stage opzitten. Tom is van plan het specialisatiejaar ‘Afwerking’ te volgen. Dit stelden zijn ouders als voorwaarde toen hij overschakelde vanuit het TSO, *‘omdat hij niet zo graag leerde’*. Hij vindt dat specialisatiejaar zelf ook belangrijk, om *‘het diploma te hebben en nog bij te leren’*. In het tweede jaar mochten de leerlingen soms metselen. Dat vond Tom plezant. Daarom verkoos hij de richting ‘Bouw’ boven de richting ‘Metaalbewerking’.

Hans, 41 jaar, werkte eerst mee in het bedrijf van zijn vader en is nu zelf aannemer. Hij is *‘een harde werker’*. Hij en zijn vrouw zijn de enige vaste werknemers in zijn bedrijf. Dat is gespecialiseerd in verbouwingen. Hans zegt al *‘vanalles’* geprobeerd te hebben op het vlak van personeel: vaste werknemers, leerlingstagiairs, en één maal een leercontract. Vaste werknemers zijn duur en goede werkkrachten zijn niet gemakkelijk te vinden, bij het leercontract moest hij te veel investeren: *‘Na een half jaar kon die jongen nog niet metsen’*. Momenteel is een stagiair de beste oplossing voor hem. Als Tom een goede stage zou hebben, zou hij hem eventueel vast in dienst willen nemen.

André, 57 jaar, werkte zelf 17 jaar in de bouw. Nadien stapte hij over naar het onderwijs, een technisch instituut in een grote stad. Daar geeft hij nu 19 jaar prak-

¹⁰ Met het oog op het bewaken van de privacy werden alle namen vervangen. De citaten zijn een quasi letterlijke weergave.

tijk in de afdeling 'Bouw'. Momenteel geeft hij 16 uur praktijk in het zesde jaar (ruwbouw) en 6 uur in het zevende specialisatiejaar (afwerking). In totaal begeleidt hij 17 stagiairs: 11 in het zesde jaar, en 6 in het zevende jaar.

2. Hoogtepunten, leermomenten

Voor Tom zelf is het dakwerken een hoogtepunt in zijn stage geweest.

“Dat was plezant want toen ik thuis kwam zei ik het nog tegen mijn ouders: ‘Ik wil dakwerker worden’. Vroeger, dus toen ik die richting van bouw koos, vond ik vooral dat metselen plezant.”

De stagementor Hans vindt dit evenwel geen leermoment, omdat het over een gemakkelijke taak gaat:

“Dat is zoals met afbraak, als ge aan die mannen zegt ‘Die muur mag er hier uit’, dat doen die allemaal graag, maar als ze dan iet moeten doen, waar ze goed bij moeten nadenken, dan slagen ze al in paniek.”

Bij hem blijft vooral een moment hangen dat Tom een opdracht met een hogere moeilijkheidsgraad moest uitvoeren, en hij telkens opnieuw dezelfde fout maakte.

“Een driekwart en een kniesoor, een driekwart is iets minder als een lange steen en een kniesoor is een klein steneke. Dat wordt gedaan om het verband mooi te houden. Hij zat fout, een laag verkeerd. Ik zeg: ‘Ja, dat geeft niet. Doet dat er dan af, en dan begint ge met een klein stuk, zodanig dat ge terug in datzelfde verband zit.’ De tweede laag doet hij dat terug verkeerd. Ik zeg: ‘Ja, wij hadden toch goed gesproken, dat ge met een driekwart moet beginnen.’ ‘Jaja, nu ge’t zegt, ik was ‘t vergeten, ik dacht het de volgende laag was.’ Ik zeg, hij geeft daar nen draai aan en hij doet nu gewoon door, maar de laag erop terug verkeerd en de laag erop terug verkeerd. Dat ge dan zegt ‘Hebde gij proppen in uw oren?’”

Hoogtepunten gaan evenwel niet altijd over het leren van technieken. Tom:

“Mijn derde stage is al de beste geweest. In de eerste twee stages ken je die mensen amper en in de derde begin je ze al te kennen. In mijn eerste stage duurden de dagen soms nogal wat lang, niet qua tijd maar in uw gedachten. En nu vlogen die dagen direct om. In de eerste stage sprak je ook niet over thuis en nu is dat van ‘Hoe is het thuis en met uw vriendin?’ Dat is wel goed.”

De stagebegeleider heeft onvoldoende zicht op de stage van Tom om een leermoment aan te duiden.

3. Output

3.1 Leereffecten in verband met de arbeids- en beroepsomgeving

De stagebegeleider vindt het belangrijk dat de jongeren ‘aan den lijve’ ondervinden dat de bouw een zwaar beroep is. Er wordt fysiek (werk, weersomstandigheden) heel wat gevraagd.

3.2 Leereffecten in verband met de beroepsmatige competenties

In de bouwsector kunnen technieken op school aangeleerd worden, maar moeten leerlingen de routine, de echte handigheid en het tempo in het werkveld leren. Dat is volgens de stagebegeleider en stagementor een eerste belangrijke output van de stage.

“Ge voelt dat goed aan aan die mannen dat als die op stage geweest zijn, dat die serieus zaken bijgeleerd hebben, bijzonder routinewerk dat ge hier in school niet kunt geven. Bij mij in de klas, het laatste jaar van de ruwbouw, leert ge feitelijk moeilijker werk, met veel meer moeilijkheidsgraden. Bij mij is dat niet lange muren zetten, muren met raamopening. Dat is meer siermetselwerk.” (stagebegeleider)

“Ze leren heel veel in school, dat moeten ze dan nog een keer bijschaven tot ze goeie metsers worden, tot ze rendabel worden. Een keer dat ze ingeschreven zijn, moeten ze hun vierkante meters kunnen metsen, want als ge daar alle dagen aan moet toesteken, kunt ge ze niet houden.” (stagementor)

Dit wil volgens de stagementor echter niet zeggen dat stagiairs na hun stage volleerd zijn:

“Dat kan niet. Ten eerste, dat tempo ligt er nog niet. Dat moet stilaan gewoon gemaakt worden. En het mag niet verminderen in kwaliteit. Ik was ook al een jaar bezig vooraleer dat bij mij echt vlot ging. Dat is pak nu 200 werkdagen. Dat zou bij die mannen overeenkomen met een paar jaar stage.”

Wellicht om deze reden is het opdrijven van de stages zowel bij de leerkracht als bij de stagiair de belangrijkste wens bij de mirakelvraag.

Tijdens de stage leer je niet alleen routine. Ook technieken zijn een belangrijke output, en het leren omgaan met verschillende materialen. De stagiairs brengen deze kennis ook terug mee naar de opleiding. Volgens de stagebegeleider scoort Tom hier goed. De stagementor is evenwel minder tevreden. Op basis van een eerste geslaagde stageweek, dacht hij dat het vlotter zou gaan met Tom. Hij is vaak verstrooid, waardoor hij telkens opnieuw dezelfde fouten maakt als hij iets moet uitvoeren wat aandacht vraagt (cf. leermoment).

Wat Tom volgens de stagementor wel onder de knie heeft, en wat voor hem ook een belangrijke output is, is de manier van werken. Zeker in functie van een eventuele latere indienstneming vindt hij dit belangrijk.

“Hij kent mij ondertussen ook wel. Hij weet wat mijn systeem van werken is. Ik heb hem een keer uitgelegd hoe hij zijn mortel moet leggen, hoe zijn stenen moeten aangepakt worden. Dat begrijpt hij allemaal wel. De tweede week dat hij stage deed, zei hij ‘a ja’. Er zijn dingen die hij blijft onthouden ... Het is de bedoeling dat hij na dit jaar aangenomen zou worden. Dan moet ik hem betalen. Dan kost hij mij een pak geld. Als ik hem dan nog moet aanleren. Die stelling die moet aangevuld worden, die mortelkuipen moeten gevuld zijn. Als ge daar allemaal tijd moet insteken. ‘t Is daarom dat ze stage doen. Dat ze dat ook goed kunnen.”

Een aspect waar deze stagementor ook bijzondere aandacht aan besteedt, zijn omgangsvormen:

“Ik kan er bijvoorbeeld niet tegen dat ze zo zeggen ‘Watte?’ Dat vind ik nu zoiets onbeschoft. Dat kennen ze allemaal. Of als de architect toekomt, of de bouwheer, dan is dat niet zo van ‘Yo’. Dat weten de stagiairs direct.”

Naast de ‘manier van werken’ vindt ook Tom zelf dit aspect de belangrijkste output van zijn stage.

“Op school kan het er soms nogal brutaal aan toe gaan, tegenover in de stage is dat anders. Op school wordt er nogal veel gezegd van ‘namen’ en op stage moet je wel een beetje beleefd blijven.”

3.3 Doorstroming

De mentor weet nog niet of hij Tom in dienst zou nemen. Daarvoor is hij voorlopig nog onvoldoende tevreden over de stage.

Tom zelf weet ook nog niet of hij in deze branche wil verdergaan. Hij heeft wel al beslist het zevende specialisatiejaar te volgen.

3.4 Return voor de werkgever

Wat haalt de stagementor zelf uit de stage? Doorheen het interview laat hij zich immers nogal negatief uit over de motivatie en werkhouding niet alleen van Tom, maar ook van andere stagiairs. Toch blijft hij met stagiairs werken. Een eenvoudig antwoord:

“Ik doe alleen nog verbouwingen. En als er een stagiair bij is, dan wordt er nog wat meer gemetst.”

Maar er is meer. Werken met jonge gasten heeft ook voordelen in vergelijking met het werken met ervaren en ouder personeel:

“Ik heb een paar jaar met personeel gewerkt maar ik ben daarmee moeten stoppen. Ge neemt een goeie ervaren metsers en geeft die dan wat meer. Maar die mannen kunt ge niet meer gaan bijschaven, die hebben hun tempo, hun systeem, plus nog het risico dat ze werken voor een jonge baas en dat ze geen opdrachten kunnen aanvaarden.”

3.5 Beoordeling

Afsluitend nog deze bemerking van de stagebegeleider. Voor hem is het criterium voor een geslaagde stage niet moeilijk:

“Als die mannen voldoen aan de eisen van de aannemer, en ge kent die aannemer en ge weet dat die kwaliteitswerk levert. Als die stagiair daar dan zijn man bij kan staan, dan zoudt ge dat een succes kunnen noemen.”

Tom kreeg van hem dan ook goede punten. Ondanks de bemerking van de stagementor over verstrooidheid bij Tom is die volgens de stagebegeleider toch tevreden over het werk.

4. Proces

Het leerproces van tom wordt voor extern gereguleerd.

4.1 Metacognitieve leerprocessen: reflectie en evaluatie van het leerproces zelf

Alle geïnterviewden schatten de kracht van de praktijkervaring hoog in. Tom zelf is hierin zeer expliciet:

“Je leert andere dingen dan op school. Op school is het eigenlijk moeilijk uitgelegd in vergelijking met stage. Op stage zie je het veel beter en dan snap je het direct.”

4.2 Regulatieve leerprocessen: hulp en voorbeeld

Het uitvoeren van de taken op zich is echter niet voldoende. Vooral de externe regulatie van het leerproces springt bij Tom in het oog. De stagementor is voor Tom een voorbeeld. Ze werken steeds samen. De stagebegeleider houdt er ook aan alles uit te leggen, ook al vraagt dit tijd.

“Ik loop daar ook rond. Ik leer ook alles. Ik zeg niet ‘Doe dat’, zonder een uitleg. Ik zeg ‘We zitten hier op een hoogte dat de isolatie moet gestoken worden. We

gaan eerst isolatie steken. We zorgen dat die isolatie proper is, dat afknippen'. En dan staat hij te knikken. Ik doe dat allemaal voor en dan vraag ik 'Wilde gij die kant eens doen?' En dan ... ik zeg: 'Kom Tom, zo en zo ... Er moet echt iemand mee bezig zijn. 't Eerste jaar is dat die mannekes hun polleke vasthouden.'

Wat doet de stagementor als Tom steeds dezelfde fout blijft maken, zoals in het leermoment dat hij aanhaalde (zie hoger)?

"Nu houd ik er rekening mee. Als hij ergens begint leg ik die eerste steen al klaar. Kan hij al niet anders, dan moet hij wel volgen en dan zet ik overal profiels, daar moet hij maar gewoon tegen metsen. Dan kunnen ze daar al niet in verlopen en ik leg dat duidelijk uit."

4.3 Regulatieve leerprocessen: verrichten van activiteiten - experimenteren

De stagementor geeft Tom ook steeds de kans om het nieuwe zelf uit te proberen, ook al moet hij daarvoor vaak een duwtje in de rug geven.

"Ik heb zo'n graafmachineke. En ik zeg dan 'machine op'. 'Neenee'. Ik zeg 'dat hoort bij de stage'."

4.4 Regulatieve leerprocessen: voorbereiding en evaluatie

Ook controle is voor de stagementor een manier om het leerproces van Tom te ondersteunen:

"Ik neem ook de tijd om die mannen iets bij te brengen. Ik wijs op de moeilijkheidsgraad of waar ze zeker op moeten letten, bijvoorbeeld de spouw die moet heel proper zijn. Dan kom ik zelf ook nog eens controleren. En dan binnenmuren. Als die dan wordt bezet, steekt dat niet zo nauw, maar een gevelsteen, dat controleer ik constant. Dan wachten ze. 'Is het goed?'"

Tom vindt het belangrijk dat hij fouten mag maken:

"Op mijn vorige stageplaats, van vorig jaar, dat was zo iemand van 'het moet direct goed zijn, het moet echt perfect'. Je komt er maar een paar keer op een jaar en dan verlangt hij al direct dat het heel goed is en dat gaat niet. Bij deze hoeft dat niet, je mag fouten maken."

4.5 Regulatieve leerprocessen: informatieverwerking

Af en toe probeert de mentor het volgende:

“Of dan pak ik er een plan bij, dan leg ik dat open en vraag ik ‘Waar zitten we hier ergens?’. Dan gaat die daar in ene keer zo staan kijken ‘Tiens, dat is Chinees.’ Dan leg ik uit: ‘Hier zitten wij, dat gedeelte zijn we aan het zetten.’ Tien minuten later vraag ik weer iets van dat plan en weet hij weeral niet meer waar we zitten. ‘Maar Tom, wat is dat, zijt ge d'r nu mee aan het spelen?’”

4.6 Externe regulatie door de stageplaats: stagementor

De stagebegeleider benadrukt het belang van de stagementor in het leerproces:

“Die jongen echt opvolgen. ‘t Is niet van te zeggen ‘t Is een goedkope werknemer, die kost ons praktisch niets’ en daarvan te profiteren en die jongen mortel te laten maken of stenen te laten aanbrengen. Dat is de bedoeling niet. ‘t Is om die jongen echt te leren en bij te staan, van te zeggen ‘Jongen, die steen staat niet goed en zo moet je dat doen’ en dat doet Hans wel.”

4.7 Externe regulatie stageplaats: commentaar, aanmoediging

Waar de stagementor in het interview steeds op terugkomt is dat hij Tom en andere stagiairs moet aanporren:

“Hij weet als er een muur wordt gemetst, dan wordt er gemetst tot aan stellinghoogte. Dan moet je stelling beginnen maken. De andere maakt dan mortel en hij staat daar dan zo te kijken. Ik zeg: ‘Tom, weette niet wat doen?’ ‘Niet direct.’ Ik zeg: ‘Anders moette gij al stenen opzetten.’ ‘A ja’, en dan zet hij daar zo enkele stenen op die stelling. Ik wil niet te streng zijn, maar als ik daar niets op zeg, dan blijven die mannen maar treuzelen.”

“Bij die mannekes weet ge dat nooit, wat hebben ze daags tevoren gedaan. Ik heb die ook al eens geweten, die zat dan te gapen, te gapen. Ik zeg ‘Wat is ‘t, Tom, jongen, ze liet u niet gerust zeker?’ Aan ‘t zeveren, maar dan merkt ge, heel die dag is hij een beke afwezig, of zit hij wat te dromen. Ik ga daar niet kwaad voor zijn, ne slechten dag is nog geen slecht stagejaar, ik heb ook zo wel eens een dag. ‘s Anderendaags was hij toch beter. Hij zal gezien hebben dat ik daar iets over zei.”

4.8 Externe regulatie door de opleiding - overleg met stagiairs

Het is niet alleen op de stageplaats zelf dat het leerproces gestalte krijgt. Ook via de opleiding (stagebegeleider) wordt het leerproces gereguleerd. Zo bijvoorbeeld begint de stagebegeleider de praktijkles na een week stage telkens met een klasgesprek waarin de leerlingen hun stage-ervaringen kunnen delen. Tom vindt dit nuttig. Het uitwisselen van ervaringen gebeurt volgens hem trouwens niet alleen in het klaslokaal, maar ook op de speelplaats.

4.9 Externe regulatie door de opleiding

De stagebegeleider vraagt ook regelmatig aan de stagementor wat hij Tom op school nog kan bijbrengen als ondersteuning voor zijn stage.

De stagebegeleider vindt het tenslotte ook belangrijk dat hijzelf ook feedback geeft op het geleerde, zeker als hier iets fout gelopen is. Ook dat maakt deel uit van het leerproces. Hij hoeft er zich evenwel voor niet rechtstreeks tegen de stagementor in te gaan.

“Zelfs van iets slecht kunt ge iets leren, dat ge zegt ‘Zo moogt ge het zeker niet doen.’ Want het gebeurt dat jongens van tijd iets op stage zien en dat daarna in het werkhuis doen en dat ge zegt ‘Dat is goed manneke, maar als ge dat zo doet dan is dat nog beter.’ Niet rechtstreeks zeggen ‘Dat hebt ge daar slecht gezien’. Wij laten al die aannemers gelijk die zijn.”

5. Input

Wat bepaalt het succes van de stage van Tom?

5.1 De motivatie van de stagiair

Alle geïnterviewden vinden de motivatie van de stagiair belangrijk om de kans op succes te garanderen.

“Het grootste deel is motivering om dat werk te doen. Sommige jongens die kiezen maar iets voor iets te kiezen, maar de meeste jongens zijn echt gemotiveerd voor dat werk te doen. In de week ook, ik kom voorbij een werkstuk en ik zeg ‘Dat is er niet goed aan’. ‘Ik verander dat’, zegt ‘m. Echt iets goed willen doen, ook al weten ze dat dat werkstuk dat bij ons gezet wordt, dat dat in september terug moet afgebroken worden.” (stagebegeleider)

Tom vindt van zichzelf dat hij zich goed inzet op de stageplaats. De jongen twijfelt er wel nog aan of hij heel zijn leven in de bouw zal blijven werken. Zijn ouders hebben een winkel en daar helpt hij ook graag.

De stagementor beklagt zich over de motivatie en inzet van Tom. Het gebrek aan interesse is volgens hem een algemeen gegeven bij die generatie.

“Ik verwacht toch van iemand van 19 jaar dat hij dingen vlot aanneemt, maar dan zitten die mannen daar ‘s middags met hun GSM, met die SMS-kes. Dat kunnen die mannen dan vlot tot en met. Dat is niet alleen met Tom, dat is met al die mannen. ‘t Begint al met de mentaliteit van die jongens, ze zijn 19 jaar, ze vinden dat werk een beetje bijkomstig. Willen ze wel echt verder in de bouw? Als

ge dan ziet aan wat voor belachelijke dingens ze dat geld geven. Dan geef ik wat en dan komen ze maandag met een nieuwe GSM toe. Zo iemand als Tom. Als die nu echt moest willen werken en zijn best doen, dan weet hij dat ik hem zou inschrijven, ... Ik zeg 'Nu gaat hij echt zijn maximum moeten geven' en dan begint hij weer echt flaters te begaan, maar allee."

5.2 Stageomkadering

Met het oog op de beroepsbekwaamheid wordt de stage in de bouwsector zeer belangrijk geacht. Tezelfdertijd bestaan hierrond weinig formele bepalingen (ondanks een stagetraditie in de school van 20 jaar). Ook de leerkracht die door de stagecoördinator als 'good practitioner' naar voren is geschoven, laat zich vooral leiden door zijn jarenlange ervaring, en beroept zich weinig op regeltjes.

5.3 Stageomkadering - Contacting/contracting

De motivatie van de stagiair is belangrijk, maar ook de persoon met zijn capaciteiten en voorgeschiedenis. Zowel de stagebegeleider als de stagementor zeggen dat de ene stagiair de andere niet is. Is matching in dit perspectief belangrijk? De stagementor is kort. Voor hem is een stagiair een 'blind date'. De stagebegeleider haalt wel een voorbeeld aan waar hij rekening hield met de stagiair om een stageplaats aan te bevelen:

"Wij hebben zo ooit twee broers gehad en daar zetten we altijd ne zwakke leerling bij, echt ne vader voor die mannen. Ge hebt altijd jongens die daar nood aan hebben, dat die feitelijk niet in een grote ploeg staan. Die twee hadden echt geduld voor daar feitelijk mee bezig te zijn."

Zo'n matching wordt evenwel niet systematisch gedaan. De normale gang van zaken is de volgende:

"De jongens mogen zelf hun stageplaats kiezen. Wij hebben stageadressen en wij vragen aan de leerlingen de eerste les in september 'Hebde gij iemand?' Wij weten direct of dat iemand bekend is. Kennen wij die niet, 'hebt ge daar al contact mee?' 'Ja, want ik mag er komen.' Dan brengen die jongens minstens een telefoonnummer of adres mee en dan nemen wij daar contact mee en dan leggen wij uit 'Wij doen dat zo en zo'. En als ge voelt dat die mensen daar achter staan, dan doen wij dat. Of anders dan zeggen wij 'Gij woont daar. Dat is een goeie post voor u. Bij Tom heb ik zelf het adres gegeven. Waarom die? Tom is van Mechelen en die aannemer ook en hij had niemand."

5.4 Stageomkadering - begeleiding op de werkvloer

De begeleiding op de werkvloer wordt door alle betrokkenen even essentieel geacht als de motivatie van de stagiair.

De stagebegeleider vindt Hans een zeer goede mentor. Het is iemand die wil investeren in de opleiding van de jongens. Verder is het ook iemand die kwaliteitswerk aflevert. Twee redenen waarom hij ervan overtuigd is dat Tom in goede handen is op zijn stageplaats. Verder vindt hij het ook een voordeel dat de begeleiding in handen van een en dezelfde persoon is. Hij verwijst naar grote bedrijven waar dit niet altijd het geval is.

Ook Tom is tevreden over de begeleiding op de stageplaats: *“Hij is rustig, hij blijft altijd rustig.”*

5.5 Stageomkadering - stagebegeleider

Een goede stagementor is uiterst belangrijk omdat de stagebegeleider zelf niet vaak en niet lang op de stageplaats komt.

“Ge komt daar hoogstens ene keer in die weken, ofwel in een spijtig geval dat ge hoort ‘Dat gaat daar niet goed’, dan komt ge daar twee keer, maar meer niet, en dan gaat het over tien minuten of een half uurke ten hoogste.”

Toch is de rol van de stagebegeleider niet onbelangrijk. Tom zegt hierover:

“Als je problemen hebt op je stage kan je bij hem goed terecht. Er zijn bijvoorbeeld mannen van bij mij in de klas geweest die op stage alleen moesten kuisen, dus de hele werf kuisen en dan leer je eigenlijk niks. Dan kan je dus bij meneer André terecht.”

De stagebegeleider verwijst eveneens naar dit aspect:

“Dan zegt die ‘Meneer, seg, ‘t is deze week niet goed gedaan, ik heb altijd maar stenen moeten aanbrengen ofzo’ en dan zeg ik de volgende keer tegen die baas, niet rechtaf, he, ‘Komt die zo’n beetje aan zijn trekken enzo?’ of ‘Seg, ge geeft die toch wel een kans, he’. Ge moet daar niet rechtstreeks op varen.”

Waar problemen worden gesignaleerd, brengt hij een extra bezoek. Ook telefonisch regelt hij veel. Hij streeft tijdens de stageperiode naar maximale bereikbaarheid.

Doordat hij jaren praktijkervaring kan de stagebegeleider goed inschatten op welke stageplaatsen de stagiairs iets kunnen leren. Hij ziet het als zijn taak slechte stageplaatsen te schrappen van de lijst.

Goed kunnen luisteren en geduld ziet de stagebegeleider als goede kenmerken voor een begeleider. Zijn jarenlange praktijkervaring vindt hij evenwel zijn belangrijkste troef:

“Ik heb het geluk van 17 jaar ervaring te hebben. Ik heb zelf 11 jaar ploegbaas geweest en dagelijks op de bouw gestaan. Ik heb alles meegemaakt, ik heb zowel afwerking gedaan als ruwbouw ... Zijt gij een leraar uit de boeken, of ene die het gedaan heeft. Ik heb ooit eens een demonstratie gegeven. Dat lachen ze weg. Maar ik kwam ergens op een bouw en ik pakte mijn plastron, stak die tussen mijn hemd, ik rolde mijn mouwen. Ik pakte die jongen zijn truweel en ik zeg ‘Wacht, ik ga u helpen’. En ik zag stilaan dat al die mannen stil vielen en die waren mij allemaal in het oog aan het houden. En van dan af hebben ze respect voor u. En van tijd vragen ze ‘Kijk, ik zit in mijn plan zo, kunde gij daar niet aan uit.’ ... Dat is met de leerlingen ook zo. Die weten goed wie ze voor hun hebben staan. Van de moment dat ze niet meer kunnen en gij kunt hen niet helpen op de stage of in de klas, dan zijt ge al een stukske van uw eigenheid verloren, maar als ge komt en ‘Wacht, doe dat zo’ en dat lukt, die dag kunt ge niets meer misdoen.”

Om serieus genomen te worden, zowel bij de leerlingen als op de stageposten, vindt de stagebegeleider het ook belangrijk dat hij de laatste ontwikkelingen opvolgt. Dit is ook iets wat hij met zijn collega's bespreekt. In deze context zou de stagebegeleider leerkrachtenstages goed vinden, maar hij ziet dit niet praktisch te realiseren.

De stagebegeleider heeft onvoldoende tijd om alle leerlingen binnen zijn uren op te volgen. Hij doet dit tijdens zijn vrije uren:

“Woensdag heb ik een halve dag, maar dan doe ik wel de ganse dag, in mijn eigen tijd. Dan neem ik mijn boterhammen mee, onderweg en doe ik weer verder.”

5.6 Stageomkadering - afstemming tussen de begeleiders

Uit de volgende fragmenten blijkt dat er een zeker spanningsveld tussen de begeleider en de mentoren bestaat:

“Wij mogen geen beoordeling maken van de baas, maar van tijd denk ik ‘Als gij nu als aannemer een dag met mij zou meerijden, dat zou u in uw geldbeugel veel geld schelen.’ Van tijd zie ik ook slechte afwerking, bijvoorbeeld tegels of plinten in de hoeken. Dan denk ik ‘Spijtig’. Dan zeg ik van tijd tegen de stagiair ‘Jongen, ge hebt geluk dat ge zo'n gemakkelijke klanten hebt’. Ja, ik zeg er iets van, maar heel voorzichtig, want, pas op, een stagiair is geweldig gevoelig aan de stageplaats waar hij werkt, want wat ge daar ziet is van tijd nog evangelie. Want wat ze daar maken is iets blijvend - al wat ze bij ons maken moeten ze afbreken -, en ze krijgen iets (vergoeding).” (stagebegeleider)

“Als ze zo veel tegen mij beginnen ‘Mijne meester heeft dat zo gezegd’. Dan durf ik ook wel eens zeggen ‘Vergeet nu hoe dat ge dat op school hebt geleerd. Hier, dan gade dat ne keer doen zoals ik het u zeg.’ Dan verschieten ze zo ne keer.”
(stagementor)

5.7 Stageomkadering - evaluatie

De stagebegeleider geeft aan dat evalueren niet gemakkelijk is voor de mentoren:

“Ge hebt daar heel goede in, die de punten echt opschrijven gelijk het moet zijn. Er zijn er anderen dat ge zegt ‘Ze hebben er klakkeloos punten op gegeven.’”

Tezelfdertijd zegt hij dat de punten van de mentoren niet ‘heilig’ zijn, omdat hijzelf toch de eindbeoordeling bepaalt.

5.8 Stage-inhoud

Voor de stagebegeleider en stagementor wordt het succes van de stage in de eerste plaats bepaald door de inhoud van de stage. De stagementor verwijst vooral naar de variatie/volledigheid:

“Bij mij is de kans dat ze alles kunnen leren. Dat is het voordeel van verbouwingen. In nieuwbouw zullen ze waarschijnlijk tussen twee metsers moeten staan en wat stenen leggen. Maar bij mij: muren uitbreken, bijmetsen, rioleringen, daken herstellen.”

De stagebegeleider beaamt dit, maar vindt het ook essentieel dat de stagiair, zoals Tom, een zekere autonomie krijgt:

“Die heeft de kans dat hij op een stageplaats kost werken waar ze mogen. Ge hebt van die mensen die zeggen ‘Ne leerling die mag dat niet doen want dat gaat niet goed zijn’. Tom, die krijgt daar alle kansen voor, dat is het verschil ook. Daar leren ze feitelijk heel veel bij.”

De grootte van het bedrijf speelt hierin volgens de begeleiders een rol.

“Als ze in een groot bedrijf werken, dan loopt daar 20-30 man. Daar hoeven ze nog niet te werken. Ik denk dat als ze bij klein aannemers kunnen werken, dat ze dan ook meer kans hebben om iets bij te leren, omdat die baas er dan zelf bij is. Dan kunnen die aan die mannekes iets doorgeven.” (stagebegeleider)

5.9 Werksfeer

'Werksfeer' scoort in het interview met Tom hoog als hefboom. Hij vindt de ongedwongen sfeer op het werk plezierig, maar ook belangrijk om met zijn stagementor te kunnen praten. De stagementor zelf vindt een goede werksfeer vanzelfsprekend:

"Vollen bak muziek, zo gaat dat op die werven. Een helm moeten ze bij mij niet dragen. In feite is dat verplicht, maar wij doen geen gevaarlijk werk en als er lasten boven ons zijn, dan zorgen we eerst dat die mannen buiten zijn en dan zetten ze een helm op. 't Moet plezierig zijn, he. Er wordt gelachen en gezeverd. Dat is in de bouw algemeen gekend, als er iemand passeert ... 't Moet plezierig zijn, maar ondertussen moet er ook gewerkt worden."

Uit het relaas van alle betrokkenen blijkt dat de voorkeur voor kleine aannemers boven grote aannemers in grote mate te maken heeft met de goede werksfeer, in termen van wederzijdse betrokkenheid en inzet.

6. Context

6.1 Stagesysteem

De mentor verkiest een schoolstagiair boven een leerling uit het middenstands-leerlingwezen:

"Die leerjongen (leercontract), die had nog nooit een truweel gezien, nooit een steen gezien en hij wou aannemer worden. Ik heb de voorkant en achterkant moeten uitleggen van een nagel, een truweel. Alle weken ging die wel vooruit, maar zelfs na een half jaar was dat nog gene metser, belange niet, want ge moet er dan echt bijstaan en zijn hand vasthouden. Tegen iemand van de school, die mannen weten al wat een truweel is. Ze hebben al heel veel ervaring."
(stagementor)

6.2 Stage binnen het opleidingstraject

In de bouwsector blijken stages onontbeerlijk. De leraar legt dit als volgt uit.

"Laat die geen stage gevolgd hebben, en ze komen van vandaag op morgen in de bouw. Ze zijn niet voorbereid. Bij ons is dat een groot punt, de weersomstandigheden, regen, slecht weer, koude, warmte, hitte. Ze moeten in alle omstandigheden kunnen werken, terwijl als ze in een fabriek staan ... De stage zorgt dat ze een beetje gehard zijn, dat ze er een beetje tegen kunnen, dat ze ook weten waar ze mee bezig zijn."

Alle betrokkenen vinden dan ook dat er meer stages mogen zijn. Tom pleit ook voor blokstages:

“Meer stage en ook langer na elkaar. Tegenover nu is dat elke keer één week. De eerste twee, drie dagen is dat weer inlopen en is dat weer moeilijk. Dan zijn het nog maar twee dagen dat je je echt ‘erbij’ voelt zo. En dan is de week al om en moet je terug naar school komen. Het is dan beter als je enkele weken na elkaar hebt.”

De stagebegeleider gaat hiermee akkoord, maar weet ook dat sommige van zijn collega's hiervan tegenstander zijn. Na een stage is het voor de leerlingen immers niet altijd gemakkelijk zich terug aan te passen aan de geplogenheden van de school.

6.3 De opleiding

Tijdens de interviews komt de opleiding regelmatig ter sprake. De mentor vindt die enerzijds ondersteunend voor de stage, anderzijds is er volgens hem ook een kloof:

“Ik veronderstel dat ze wel leren metsen. Ze doen dat allemaal heel goed, maar ze werken er heel lang aan. Die leraar kan ook moeilijk zeggen ‘Jongens die schouw moet hier vanavond af zijn, of tegen het einde van de week.’ Dus die mannen mogen hun tempo zelf bepalen. Soms vraagt hij ook, wat moet ik ze bijleren? Ik zeg ‘awel je profiels leren afschrijven ofzo’... Dat leren ze op school, maar misschien weten ze dat ‘s anderendaags op de werf al niet meer.”

“Die begrijpen niet dat er vierkante meters moeten gepresteerd worden. Als ik zeg tegen die mannen: ‘Vandaag moet er die binnenmuur staan’, dan denken die mannen: ‘Tiens, in ‘t school werken wij daar twee maand aan’. Dat begrijpen die mannen niet goed.”

6.4 Grootte stageplaats

Bij alle betrokkenen is een duidelijke voorkeur voor kleine stageplaatsen t.o.v. grote, en dit om verschillende redenen: rijkere inhoud, grotere autonomie, betere begeleiding, betere sfeer, minder kans op misbruiken, ...

6.5 Selectie stageplaatsen

Selectie van de stageplaatsen in functie van kwaliteit is voor de stagebegeleider essentieel. Hij kan dit doen op basis van jarenlange ervaring.

“Selecteren, dat wil zeggen, echt durven zeggen dat zijn geen goeie stageplaatsen, die laten we gewoon vallen.”

De sector van de bouw is sterk gestructureerd. Dit is een hulpmiddel om stageplaatsen te screenen.

“Aan de hand van een bepaalde code wordt gecontroleerd in welke functies die aannemer eigenlijk werkt. Dat kan zijn met de afwerking, en in het laatste jaar van de ruwbouw. Aan die code kan je herkennen dat die aannemer in orde is met al die zaken.”

In de selectie van de stageplaats probeert de stagebegeleider rekening te houden met afstand tussen woon- en stageplaats.

“We gaan die leerling geen 20 km ver sturen als we het met 5 ook kunnen doen. Dat die daar zelf heen kan gaan, of dat gebeurt van tijd dat die stagepost die leerling zelf komt ophalen, met een buske.”

Als het echter over overuren en vergoedingen gaat, blijkt dat het dansen is op een slappe koord:

“Die mannen moeten niets geven, die mogen eigenlijk niets geven, maar ik ga niet zeggen tegen een 17-18-jarige, die heel de week goed gewerkt heeft en van tijd al eens een half uurke langer heeft moeten werken dat die dat niet mag aannemen. Ik denk dat op de meeste plaatsen wel een vergoeding wordt gegeven ... Ik weet het, er worden overuren gedaan. Er wordt misschien soms misbruik van gemaakt, maar toch zou ik daar heel voorzichtig mee zijn. Van tijd kan het niet anders. Gij bestelt tegen deze morgen beton, tegen 10 uur, om 2 uur is die mixer er nog niet want iedereen bestelt om 10 uur beton. Ik heb dat jaren ervaren: om half vijf is de mixer er nog niet, en als hij dan komt, dan moet dat dezelfde moment uiteen gedaan worden. Ge kunt daar niet mee wachten tot de volgende dag. Het is niet de bedoeling dat de jongens tot zeven of acht uur gaan werken. Daar moeten wij op reageren. Maar in zulke gevallen zeg ik ook ‘Ge kunt niet stoppen, die beton moet opengedaan worden, daar kunt ge niet buiten. Soms klagen ze wel. Dan zegt die jongen ‘Ik heb zo hard moeten werken en ik heb niets gekregen’. Dan ga ik de volgende keer iets zeggen, maar niet over geld, daar zwijgen wij liever over.” (stagebegeleider)

“Ik geef die mannen toch altijd wat, dat stimuleert ze toch een beetje. Ik hoor wel zeggen van sommige bazen die niets geven, vooral die grote firma's. Die mannen mogen dan een beetje meemetsen en op 't einde van de week krijgen ze amper een bedankt. Ik kreeg ooit het verwijt van de school dat ik die mannekes teveel gaf. Ze wouden allemaal naar hier komen. Ze zeiden “t Is de bedoeling dat dat kosteloos is.’ Maar die jongens doen hun best en wat ze metsen, dat hebben we dan toch en ik weet nog hoe belangrijk dat op die leeftijd is dat ge dan een zakcent hebt. Nu eerlijk, achteraf gezien, ik had er eens ene wat minder gegeven en ‘mmmmm’ en hij wou al niet meer komen. Dat was mijn fout. Maar ik ben ook jong geweest, ik ging ook bijverdienen. Misschien doe ik er fout aan, maar die mannen zijn ook

vuil als ze 's avonds thuis komen, of al eens iets gescheurd. Als ge die mannen dan zo naar huis moet sturen zonder iets, dan voel ik mij schuldig."

6.6 Het financiële

Aan de stagementor is duidelijk te voelen dat een stagiair een investering vraagt, die niet onmiddellijk rendeert.

"Wat ik wil, is dat als die mannen uit school komen en die zoeken een plaats bij een aannemer dat dat haalbaar is voor een aannemer. Maar ze komen af met een barema en ze moeten dat loon hebben. Plus wat wij nog moeten bijbetalen. Anders zouden wij misschien meer mannekes uit 't school halen en nog opleiden, maar die komen uit 't school en wij moeten die iets minder betalen als een volleerde metser."

WESLEY

MIDDENSTANDSLEERLINGWEZEN

*“Hij is meer een collega voor mij dan een leermeester
Om samen te werken denk ik wel dat dat van tijd beter uitkomt
Ik help hem met iets, hij helpt mij van tijd met iets. Zo’n dingetjes.”*
(Wesley, stagiair)

1. Identificatiegegevens

Wesley is achttien jaar en leerling Middenstandsleerlingwezen. Hij volgt reeds 1 jaar en 8 maand de opleiding tot elektricien in dit systeem. Stefaan is zijn tweede patroon. De eerste firma waarbij hij werkte is failliet gegaan. Na een contact met de leersecretaris is hij dan bij Stefaan, die een één-mans-Elektro-bedrijf runt, terechtgekomen.

“Ik was bijna zeventien toen ik begonnen ben met leercontract. Ik zou nu opnieuw kiezen voor leercontract en terug voor elektriciteit. Het loopt hier heel goed. Ik doe het ook graag. Voor mijn eindproef haalde ik 90%. Een jurylid was elektricien en die wou mij in dienst nemen. Ik denk wel dat de toekomst er goed uitziet.”

Stefaan is 32 jaar oud. Hij is de patroon van Wesley, zijn eerste leerling die hij in dienst heeft. Zelf leerde hij zijn stiel - elektricien - ook via leercontract. Na een tiental jaar als werknemer, heeft hij een eigen zaak opgericht. Het is een heel gedreven man, die verdere plannen heeft met zijn zaak en zijn stagiair.

Hugo is 48. Sinds 1982 is hij leersecretaris in de Brusselse Gemeenten, wat voor een extra problematiek zorgt omwille van taalproblemen en de verschillende etnische achtergronden van de leerjongeren. Daarvoor gaf hij reeds les aan het Centrum voor Middenstandsopleiding, wat hij nu trouwens nog steeds doet.

“Ik ben dus feitelijk leraar hé. Dat is wel, denk ik, een voordeel dat ik begonnen ben, dus 27 jaar geleden, terwijl ik nog studeerde op den unief met een jobke, 4 uur per week, een studentenjob zogezegd. Dan gaf ik al les in een Centrum voor

Middenstandsopleiding. Bon, ik ben dan afgestudeerd, licentiaat. Daarna graduaat (waarschijnlijk bedoelt hij aggregaat), alles wat da ge wilt. Ik dacht ook: 'Ik ga lesgeven, het is altijd plezant om met jonge gasten bezig te zijn.' Maar goed, dan is mij aangeboden om fulltime te komen werken in het Centrum. Daar ben ik dan mee begonnen, met les te geven. En dan in '82 doordat ik in dat systeem van middenstandsopleiding was, werd er een examen uitgeschreven voor leersecretaris. Ik heb dat meegedaan. Dat is dan gelukt. Gelukkig kan mijn vrouw meewerken, want anders kunt ge geen twee jobs tegelijk doen natuurlijk. Maar bon, dan een beetje afgebouwd wat het lesgeven betreft. Nu geef ik nog twee dagen les."

Hugo heeft op twee plaatsen een bureau waar de (kandidaat-)leerlingen kunnen langskomen. Het is een vrij ruwe, norske man zoals zal blijken uit de beschrijving. Hij spreekt op een weinig respectvolle manier over de leerjongeren.

"Diene zwerte."

"Is da den uwen? Is da met een kaart? 't Zal lang duren!" (over de GSM die een jongen bovenhaalt tijdens de intake om zijn telefoonnummer te tonen)

Hugo's vrouw, Nicole, werkt ook mee op het leersecretariaat. Zij verzorgt de administratie maar tijdens de duur van het interview blijkt dat haar rol verder gaat: ze handelt telefoons af, ze komt tussen in de intakegesprekken die we bijwoonden, leest voor uit dossiers waar derden bijzitten, ...

Hoewel begeleiding en administratie in dit geval niet duidelijk onderscheiden zijn, lijkt het ons wel een interessante piste deze opsplitsing te maken.

Het is zeer opvallend dat Hugo geen enkele keer over Wesley of over zijn leercontract spreekt.

Is hij zo weinig betrokken bij zijn leerlingen of is dit te wijten aan het grote aantal leerlingen dat hij onder zijn hoede neemt?

2. Hoogtepunten, leermomenten

Wesley geeft geen concreet leermoment weer, maar hij beschrijft de manier van leren binnen het Middenstandsléerlingwezen als positief:

"Ik had dat veel voor op school, dat ze mij iets wouden aanleren of wouden bijleren allemaal in de boeken en een paar dinges op de praktijk gericht. Maar sinds ik op leercontract zijn gegaan, zijn ik dat allemaal veel beter beginnen begrijpen. Ik heb beter geleerd in de praktijk, dan dat ik het kan in de boeken. Omdat je dan ook kan zien hoe dat het systeem werkelijk ineen zit i.p.v. dat te moeten lezen in een tekst. Ik zat vroeger op een gewone school. Dat ging mij dus nie, ik had het moeilijk om erdoor te komen. En om 5op7, 8u. per dag - behalve de

woensdag dat was maar 4u. - op een bank te zitten of achter een houten bordje, dat ging bij mij nie."

Volgens Stefaan gaat alles beter in dit leercontract sedert hij naar de school van Wesley (Centrum voor Middenstandsopleiding) geweest is en hij naar aanleiding daarvan een gesprek met Wesley heeft gehad.

"Er is een periode geweest waarbij ik dacht 'Met Wesley ga ik het eigenlijk niet verder doen'. Hij weet dat van mij. Ik ben bij hem naar school geweest en wij hebben daarna een gesprekje gehad en sindsdien is hij eigenlijk in stijgende lijn geëvolueerd, positief geëvolueerd."

Hugo vertelt als hoogtepunt het verhaal van twee zussen.

"Dat is een mooi voorbeeld, die haal ik graag aan. Die hebben eerst allebei drie jaar leercontract goudsmid gedaan, dan een jaar diamantzetter, dan nog een jaar graveur, dan hebben ze nog de ondernemersopleiding gedaan ... Dat is echt een traject van 7 jaar - de ene zus twee jaar na de andere. En die hebben nu één van de topzaken van Vlaams-Brabant in Gemeente-X als juweelontwerper. Ze hebben internationale wedstrijden gewonnen: in Tokyo voor de mooiste pareljuwelen. Zeer, zeer exclusief: verschenen in Paris-Match, Jetset-achtige toestanden. Ge kunt eens gaan zien - zorg dat ge wa geld meehebt! Met niks anders dan leercontract en daarna ondernemersopleiding in feite hebben die zich echt wel naar boven gewerkt. Dat is nu één voorbeeldje. Er zijn er zoveel, maar wat zoekt ge? Van die spectaculaire dingen? Isabella A is hier op leercontract geweest (haha), maar nie helemaal uitgedaan."

3. Output

3.1 Leereffecten met betrekking tot beroepsmatige competenties

Beroepsvaardigheden en probleemoplossingsvaardigheden die met de stiel van elektriciën verbonden zijn, zijn een belangrijke output van Wesley's stage. Het merendeel van de opleiding vindt immers op de werkvloer plaats. De opleiding in het CMO omvat slechts een dag per week: een halve dag maatschappijgerichte vorming en een halve dag beroepstechnische vorming.

De patroon benadrukt in deze context dat het belangrijk is om de dingen 'juist te leren', het routiniseren komt later wel.

3.2 Leereffecten met betrekking tot de arbeids-en beroepsomgeving

De eerste patroon waar Wesley stage liep, is failliet gegaan. Hij heeft daar veel uit geleerd over de gang van zaken in het arbeidscircuit en het opkomen voor je eigen rechten.

“Die firma is failliet gegaan. Ze wisten het op voorhand dat het erdoor ging komen, maar ze hebben aan niemand iets laten weten. Van de ene dag op de andere stonden wijle da 's morgens aan de poort en kwam er niemand nie open doen. Ik heb daar veel uit geleerd, van alles voorzigtiger op te nemen, alles goei in d' oog te houden. Pak nu iet waar da ge recht op zou hebben, zien da ge da toch wel hebt tegen da ge 't zoudt moeten hebben. Als er iets is dat ge moet ontvangen of gaat doen ofzo, da 'k het er zeker met mijne baas over heb.”

Hij vindt het een bijkomende troef dat hij arbeidsrechterlijke zaken nu ook met zijn patroon kan bespreken. De kennis die hij zo verworven heeft, gebruikt hij ook om zijn kameraden (mede-leerlingen in het CMO) te helpen.

3.3 Doorstroming

Wesley en Stefaan hebben het al gehad over de doorstroming van Wesley. Stefaan heeft concrete plannen met zijn stagiair.

“Als Wesley meewilt, meegaat, dan ziet da er goe uit. We staan op het punt van eventueel een groteren bedrijfswagen aan te schaffen. En den dezen zou dan in principe blijven en dan zou het wel kunnen zijn dat hij zijn eigen wagen heeft. Als hij positief verder evolueert, dan heeft hij wel bij mij in de zaak nog een toekomst. Ik heb wel gevraagd of de leersecretaris nog iemand heeft die ik zou kunnen opleiden. Niet met de bedoeling om goedkoop misbruik te maken en Wesley de laan uit te sturen, gewoon om een team samen te stellen. Gewoon dat als er dringende herstellingen moeten gebeuren, dat ge altijd met twee zijt. Als ge een tijd in de hoogte zit en er valt iemand - ook mits de nodige maatregelen - dat er altijd iemand in de geburen is. Gewoon uit veiligheid en het is ook altijd leuker om met twee te werken. Zeker als je bij voorbeeld elektriciteitskabels moet trekken. Als ge dat alleen moet doen zit je wel te klungelen.”(Stefaan)

“Als ik afgestudeerd ben kan ik hier blijven. Ik heb het daar met Stefaan al over gehad dat we een contract gaan tekenen. Ik denk wel dat ik het ga doen. Als het is dat ik nog iets zou willen bijstuderen, denk ik dat ik avondschool ga doen. Op school heb ik een aanbieding gehad om avondschool te komen volgen voor bedrijfsbeheer. Om dan ook zoals Stefaan een eigen zaak op te richten, mocht ik dat willen. Misschien binnen 10 jaar dat ik daarvoor geïnteresseerd ben. Het zal te zien zijn hoe de zaken dan staan, maar nu zou ik het toch nog niet zien zitten om bijna gans mijnen tijd op te geven aan het werk - in het weekend ook als da van

tijd moet - en dan thuiskomen voor 't eten en te gaan slapen. Dat zie ik nu nog niet zitten."(Wesley)

Ook de leersecretaris meldt dat er een goede doorstroming is na een Middenstandsopleiding. Volgens Hugo is er 97% tewerkstelling.

Dit percentage moet evenwel gerelativeerd worden omdat er tijdens de opleiding en naar het einde van de leertijd toe heel wat afhakers zijn. Hugo zegt immers op een ander moment.

"Dat merk ik dus ook, da verloop! Pff, da's zo kolossaal in vergelijking met vroeger. Vroeger ging je op leercontract nu is dat efkes leercontract, dan gaan we naar 't deeltijds, na 6 maand zien we die terug, komen ze weer naar hier, september gaan ze terug naar de dagschool, in januari of in november meestal nadat er geteld is in de dagschool krijgen ze weer een brief van 't CLB: 'Doet toch maar liever iets anders', komen ze terug hier. Da's echt zo shoppen: een keer dit doen, een keer da doen. En natuurlijk voor een patroon werkt dat ook nie motive-rend."(Hugo)

De output moet zich niet alleen bij de leerjongere situeren. Stefaan denkt dat leren op de werkplek maar kwaliteitsvol is als er sprake is van een win-winsituatie voor patroon én leerling.

"Nu zijn we bezig voor zijn rijbewijs. Ik ben zijne begeleider. Voor mij heeft dat het voordeel: ik kan ondertussen bellen en papieren invullen. Voor hem is dat ook voordelig. Hij haalt ondertussen zijn rijbewijs op een goedkope manier. Ik denk dat dat veelal te maken heeft met op elkaar inspelen. En met elkaar overeen komen en dat is volgens mij in alles zo hé. Als ge iets van elkander niet kunt hebben of nie kunt zeggen, dan ..."(Stefaan)

4. Proces

4.1 Leerprocessen

Wesley leert veel makkelijker in de praktijk dan op school. Dat blijkt uit het hoogtepunt dat hij vertelde (zie hoger in dit portret). Dit sluit aan bij hetgeen Stefaan zegt:

"Hij doe normaalgezien alles wat da'k ik meedoen. Ik denk wel dat da nodig is. Want als ge in een grote firma moet gaan mee beginnen breken en kappen en buiskes leggen, en voor de rest moogt ge niets doen: dan leert ge eigenlijk niets."

Hoe het aanleren van iets nieuw gebeurt, beschrijft Wesley als volgt:

“Het gaat toch wel anders dan op school of dan op mijn vorig werk. Op mijn vorig werk moest ik er gewoon gaan bijstaan en deden ze het ene keer voor en dan mocht ik alle gebouwen zo afgaan. Maar hier legt Stefaan alles uit: van A tot Z, van dees moet met zo een sleutel of dees moet zo geplaatst worden. En bij elk ding, aanwijzing, geeft hij de reden erbij: oftewel voor een beter stabiliteit te hebben van het toestel dat vastgemaakt wordt. Ik weet zo waarom ik iets doe. De beste methode vind ik dat hij alles goed uitlegt met reden, waarom dat het zo moet gebeuren. Ik kan ook wel best begrijpen dat ge uw zaak zo in de hand houdt, en goede klanten hebt. Omdat alles dan goed geplaatst is.”

Blijkbaar is het geven van redenen bij bepaalde handelingen belangrijk opdat het zo zou uitgevoerd worden door de stagiair.

4.2 Transformatief leerproces

Het routiniseren van de taken die Wesley leert en uitvoert komt achteraf. Stefaan vindt het belangrijker dat hij ze juist uitvoert dan vlug.

“Die snelheid die komt met de jaren. Die routine komt met de jaren, maar ge moet 't ze van in het begin te goei leren. Iets da ge slecht aanleert en ze moeten het achteraf afleren, dat is veel moeilijker dan het direct te goei leren en dan snelheid door de jaren verkrijgen.”

4.3 Begeleiding

Een goede patroon moet volgens Stefaan met zijn personeel, ook leerjongeren, kunnen omgaan. Hierbij speelt o.a. communicatie een grote rol maar ook respect hebben voor de ander:

“Ik stel mij wel streng op maar niet té streng. Da's misschien één punt. Ik heb zelf leercontract gehad en de relatie die ik had toen met mijn werkgever: dat was een bazige - beroepshalve was het wel een goeie patroon. Ik heb er mijne stiel van geleerd, da was perfect. Maar qua mens was da precies: 'Ik ben baas, gij zijt mindere'. Dat heeft die mij toen meerdere malen gezegd en zo wil ik niet met mijn personeel omgaan, zo wil ik nie overkomen. We moeten dat proberen gewoon samen uit te praten. Als ge dat nie doet, dan kropt ge dat op en dan komen daar vroeg of laat conflicten van. Ik denk dat het vooral communiceren is en nie zeggen - de meeste jongens die op leercontract gaan die komen meestal uit een sociaal niet-vaardige klasse en hebben misschien minder mogelijkheden - maar daarvoor moogt ge die dus volgens mij - allé ja, ik weet hoe het bij ons vroeger thuis was - moogt ge die in principe nie minder waarderen of nie minder inschatten. Een goeie patroon, ja. Pas op: d'r wordt af en toe hard gewerkt - of er wordt hard gewerkt - maar er zijn ook momenten bij dat ge moet rekening houden met ontspanning. Ik zeg nu maar iets: de vrijdag stopt ge ne keer iets vroeger, en dan gaan we samen iets drinken. Met nieuwjaar heeft hij de

mogelijkheid gehad om samen met een hele hoop te gaan carten. Hij heeft da toen nie gedaan, omdat hij van 't lief nie mocht ofzo - maar allé ja, 't is nie enkel het beroepsmatige da telt, denk ik. Er moet sociaal contact zijn. Alhoewel ik denk, dat als ge patroon zijt en ge niet sociaal voor de dag komt, of met niemand kan praten, ge uw zaak moogt sluiten."

Deze aanpak blijkt aan te slaan. Wesley zegt:

"Ik heb toch wel zo het gevoel dat moest ik nu nog op mijn vorige werk aan het werk geweest zijn, ik er niet zo goed zou door zijn op mijn examen. Dat is zeker. Hij is meer een collega voor mij dan een leermeester. Om samen te werken denk ik wel dat dat van tijd beter uitkomt. Ik help hem met iets, hij helpt mij van tijd met iets. Zo'n dinges."

Maar dat is niet alles, hij kijkt ook op professioneel vlak op naar Stefaan.

"Zijn gedrevenheid naar werk toe. Dat mag eens tegenslagen, het lukt hem altijd. We hebben zelfs kweetnie hoeveel klanten die beweren dat hij kan toveren, dus."

Hugo heeft geen zicht op de kwaliteit van de begeleiding. Enkel in algemene termen kan hij zeggen dat een goede begeleider op de werkplek/patroon een idealist moet zijn die de jongere echt nog iets wil bijbrengen. Hij betreurt het wel *dat er daar niet zo heel veel meer van zijn.*

De leersecretaris beschikt niet over de mogelijkheden om de begeleiding op de werkvloer van dichtbij op te volgen. Maar hier heeft Hugo zelfs niet de minste idee van de kwaliteit van de begeleiding. De verantwoordelijkheid ligt volledig in handen van de patroon.

4.4 Overleg met andere stagiairs

Wesley heeft enkele vrienden die ook een opleiding volgen in het Middenstandsleerlingwezen. Ze helpen elkaar geregeld.

"En ik heb dus een paar kameraden die ook op leercontract zijn en het is daarmee dat ik ermee begonnen zijn. Maar als ik dat dan hoor van mijn kameraden heb ik dat toch wel goe want die twee kameraden die zien het niet zitten bij hun. Eind dees maand zijn wijle allemaal afgestudeerd dan mogen wijle een contract tekenen da wijle vast beginnen en dan is't zeker dat die twee ander werk gaan zoeken. Van één van mijn twee kameraden weet ik dat het niet aan hem ligt, maar aan zijne baas. Want ik ken aan hem goed genoeg wat hij in het weekend doe, elkaar een beeke helpen met eindwerken enzo. Het is veel dat ze bij mij komen raad vragen van 'hoe zit dat eigenlijk, op wa heb je recht, mogen ze da wel doen, krijgen we daar genen dag congé voor?'. Zijle kunnen da moeilijk vragen - allé die garagist toch - kan dat moeilijk vragen aan zijnen baas want anders ligt

die buiten. Bij mij is dat geen problemen om daarover te spreken met Stefaan. Ik zijn toevallig gelukkig goe gevallen.”(Wesley)

5. Input

5.1 Kenmerken van de stagiair

Voor Hugo blijken de kenmerken van stagiairs heel belangrijk te zijn om te slagen in dit systeem. In zijn ogen spelen volgende elementen een grote rol: de connecties, de vooropleiding (hobby's), thuissituatie, etnische achtergrond van de leerjongere. Zo verwijst hij naar die juweelontwerpsters als heel geslaagde leerjongeren omwille van de volgende redenen: hun ouders zijn zelfstandig en van kleins af aan hebben de meisjes meegewerkt in de zaak dus ze weten wat werken is. Ze waren sterk geïnteresseerd in dit beroep, het was eigenlijk reeds hun hobby. Bovendien had hun vader de nodige connecties om hen bij gerenommeerde ondernemers te laten stage doen. Stefaan, zelf afkomstig uit een zwak milieu, was wel bereid om Wesley kansen te geven. Hij ziet dit systeem juist als een kans om je op te werken. Als patroon engageert hij zich voor deze jongere: hij bezorgt hem werkkledij, neemt hem wel eens mee uit eten als het te koud is om in de camionette te blijven zitten, ...

Hoewel Wesley geen allochtoon is, willen we hier toch ingaan op de etnische discriminatie. Immers tijdens het interview geeft Hugo geregeld aan dat kleurlingen en niet-Belgen niet alleen minder kans krijgen om ergens te kunnen starten als leerjongere, maar ook minder kans hebben om het leerproces tot een goed einde te brengen. Hij heeft het bij voorbeeld over een Ghanese jongen van 18 waarvan we het intakegesprek bijwoonden. Hij was nog niet helemaal de deur uit ...

“Allé diene zwerte, diene Ghanees, sympathiek manneke maar ja, die is nog geen jaar in België. Heeft een taalklas in School Y gedaan, praat met moeite twee woorden Nederlands, een paar woorden Frans, misschien. Die heeft gezegd: ‘Ik wil in een garaag gaan werken’. Dat weet ik zo da lukt nooit. Ten eerste, sorry maar, hij is gekleurd. Dat is het waanzinnige in Brussel maar dat is dat mijn grootste clientele van mijn patroons, van opleiders franstalig is. Waarom is da? Da’s omdat die gasten weten dat ze bij mij Nederlandstalige contracten hebben en Nederlandstalige Brusselaars zijn tweetalig en zijn meestal van Europese origine. Want aan franstalige kant... ik zit hier met 200 pakt 150 Nederlandstalige contracten in de Brusselse gemeenten misschien, aan franstalige kant zijn er da over de 2000. Van die 2000 is er dan wel 80% van Maghrebianaanse oorsprong. En ja het wordt er nie beter op hoor. Er is zo een tijdje geweest dat er heel veel tolerantie was, maar ik heb den indruk nu dit jaar dat het weer heel erg wordt. Dus echt racistisch. Dat de patroons zeggen ... de gesprekken verlopen in het Frans, maar ze tekenen Nederlandstalige contracten. Ze verstaan geen woord

Nederlands maar ze tekenen Nederlandstalige contracten. Waarom? Omdat er dan heel weinig kans is dat er vreemdelingen zijn.”

Hugo verwijst naar racisme, maar uit zijn eigen gedrag blijkt ook dat hij zelf niet onbevooroordeeld is. Zo sakkert hij op de extra administratie voor ‘vreemdelingen’. Nochtans leek er bij de intake van de Ghanese jongen geen extra administratie te gebeuren. En is het toeval dat precies deze allochtone jongen na het intakegesprek geen adres van een patroon meekrijgt terwijl de twee Belgische jongens dit wel krijgen?

Afstemming van verschillende vormen van begeleiding

Eerst en vooral is de leersecretaris weinig betrokken bij de begeleiding van Wesley.

“Ik heb die 1 keer gezien. De leersecretaris heeft ons bij elkaar gebracht zagezegd, het contract verzorgd. En zolang dat er geen problemen zich voordoen, is zijn taak volbracht. Als er problemen beginnen zich voor te doen van afwezigheid, of opvallend veel ziek ofzo iets, dan kunt ge ‘n keer tot bij hem gaan, of als er echt tegenwerking is. Maar ik denk dat zolang er geen problemen zijn ... hij zijn taak volbracht heeft bij manier van spreken.” (Stefaan)

Uit het citaat blijkt dat Stefaan geen nood had tot nu aan contact met de leersecretaris. We merken evenwel op dat de leersecretaris zo ook geen zicht heeft op de kwaliteit van de begeleiding op de werkvloer.

Hugo erkent dit probleem van begeleiding. Als eerste reden hiervoor wijst hij op het gebrek ruimte hiervoor voorzien door de wetgeving.

“Er is juist een studie uitgevoerd van het kabinet van Minister Gabriëls. Dat kunt ge aanvragen hé, want dat is iets officieel. En daaruit is gebleken dat een begeleiding van 80 leerlingen maximaal zou zijn, of zou mogen zijn. Dat wil zeggen dat wij ... in Brabant zitten wij met 3 collega’s, er is er enen die zo wa aan ‘t afbouwen is in X maar al mijn andere collega’s zitten zo tussen de 200-300. ‘t Is allemaal veel te veel. En ook in ons statuut moeten wij minstens 200 leerlingen begeleiden om als tussen aanhalingstekens fulltime uitbetaald te worden. Dus dat wil zeggen: ge moet er nu 200 hebben. Wat natuurlijk de kwaliteit zeker niet ten goede komt. Want wat wij nu doen? Ik vind da zo eerste opvang. Ge ziet het wel: administratie, kindergelden, vakanties enz. Maar echt begeleiden, eens gaan rustig praten met een baas en zeggen van: ‘hoe gaat het er hier mee, en hoe evolueert da? Laat eens zien wat ge al kunt.’ Daar is helemaal geen tijd voor. Dat weten ze dus ook. Trouwens, en da’s niks nieuw hoor ik denk dat ze daar efkes gaan spieken zijn bij het deeltijds, want die werkplaatsbegeleider of trajectbegeleider zoals ze dat daar noemen, die begeleidt zoiets van een 40-50 leerlingen maximaal. Dus 40-50 leerlingen daar hebde nog zicht op, dan kunde al eens naar ‘t atelier, allé of

naar de werkplaats gaan zien. Zien hoe het evolueert, kunde echt op de voet volgen.”(Hugo)

Daarnaast ziet hij het praktisch ook niet haalbaar om de uitvoering van bepaalde beroepen op te volgen.

“Een winkel, daar kunt ge al eens gemakkelijk iets evalueren, maar iemand die in den bouw werkt of bij een tuinaannemer. Ge zou daar moeten zeggen: ‘Waar zit ge vandaag te werken, ik kom eens zien’. Daar is inderdaad geen tijd voor.”(Hugo)

En dergelijke settings bezoeken gebeurt nochtans wel in andere stagesystemen.

Wesley ervaart zelf ook dat hij niet veel heeft aan de leersecretaris.

“Da’s nu toch al een jaar en vier maanden da’k die leersecretaris nog gezien heb. Toen da ‘k ik achter ander werk zijn gaan zien. Een of twee dagen voor da’k bij Stefaan zijn beginnen werken. Maar die leersecretaris, ik weet wel dat die nog verschillende andere dingetjes doet ook, da’s nie alleen met leercontract dat die zich bezig houdt. Ik denk wel dat die mens nie veel tijd heeft. Dinsdag en donderdag van 2 tot 4 kunt ge die opbellen.”

“Die keer dat ik achter nieuw werk zijn gaan zien had hij mij dat ook voorgesteld: ‘de meeste die komen zeggen dat ze zonder werk zitten, die pakken meestal 3 maanden verlof, omdat ze dat dan kunnen, en dan gaan ze pas terug aan de slag.’ Ik heb dat niet gedaan omdat, allé ja, op een schoolbank verveel ik mij al, en thuis kunt ge moeilijk in de zetel gaan liggen. Ik zijn naar daar gegaan met in mijnen kop ander werk te zoeken, iets waar ge wat meer zekerheid had. Bij mijn vorig werk heb ik een maand gratis gewerkt. Dus 1 maand niet uitbetaald. Toen ben ik naar de leersecretaris gestapt, maar het kwam erop neer van ‘trekt uwen plan’. D’r was precies niets aan de hand. Mijn collega’s toen die zijn naar de vakbond geweest en hebben da in proces getrokken. Maar als leercontract kunt ge daar niet veel doen. Dat vind ik wel dat er daar nog iet aan gedaan mag worden: dat ge wa steun krijgt als er iet mis loopt.”

Wesley heeft ook ervaren dat een stagiair er alleen voor staat als hij met misbruiken geconfronteerd wordt. Zijn patroon beaamt het dat er geen controle wordt gehouden op misbruiken op de stageplaats. Hoe kan dit toch gebeuren? Wie moet hier stappen voor ondernemen?

Verder verloopt ook de communicatie met het Centrum voor Middenstandsopleiding niet optimaal. Eigenlijk is Stefaan als begeleider op de werkplek op zichzelf aangewezen.

“Een namiddag dat de leraar afwezig was, heeft Wesley een keer de school verlaten. Hij heeft mij dat de dag erachter dan ook gezegd. Hij heeft gezegd: ‘Ik wil daar eerlijk in zijn’. Van de school hebben ze dan een brief gestuurd dat hij

afwezig was. Hij heeft daartussen gezegd wat er dus gebeurd was en ze zijn daarvoor vanuit school gestraft geweest en dan achteraf krijgen ze zo een C-proef op een dag waarop hij normaal moet komen werken. En ze hadden mij daar niet van op de hoogte gebracht. Ik heb dan naar de school gebeld: 'Kijk als de jongens iets fout doen, dan verwittigt ge want volgende week gaan wij naar de Ardennen, stel dat de dag dat die C-proef was wij naar de Ardennen moesten gaan, daar wist ik dan dus niets van.' Dat heb ik wel gezegd dat er daar een gebrek aan communicatie was op dat moment. Dat was misschien maar eenmalig, maar voor de rest: samenwerking ..."(Stefaan)

5.2 Takenboekje

Er wordt geen takenboekje bijgehouden. Stefaan betreurt dat. Bij zijn opleiding hoefde hij dat wel bij te houden. Hij vindt dat er zo een kans tot communicatie gemist wordt. Hugo reageert als leersecretaris echter als volgt:

"Stagedocumenten? Dat bestaat niet. Stagereglement bestaat wel en stagecontract ook. En dat boekje, pff. Dat mag je allemaal weglaten hoor."(Hugo)

Takenboekjes worden als één van de sterktes van dit stagesysteem naar voor geschoven, maar bij deze leersecretaris worden ze niet gebruikt. Toch is er vraag naar bij de patroon om de communicatie te vergemakkelijken tussen de verschillende actoren. Uit andere portretten blijkt dat dit inderdaad kan werken.

5.3 Brede taken

De vaktechnische volledigheid moet beoogd worden met de opleiding. Zo moeten de taken die een stagiair toegewezen krijgt, voldoende breed zijn. Stefaan vindt het een voordeel dat Wesley bij hem alles mee kan doen. In grote firma's gebeurt het vaak dat stagiairs routinewerk moeten herhalen volgens hem.

6. Context

6.1 Wetgeving

Hugo vermoedt dat de nieuwe wetgeving waarbij jongeren slechts leerplichtig zijn tot de dag dat ze achttien worden, en niet meer tot het einde van het schooljaar waarin ze achttien worden, problemen zal opleveren.

"Diene gast, die zeggen mij zelf ook: 'Ik word 18'. Vooral volgend jaar zal dat een probleem zijn: anders was dat tot 30 juni vanaf nu is het vanaf uw 18^{de} verjaardag hé. Dus wat gaan we gaan meemaken? Dat er dan zullen zijn die gewoon in januari zeggen: 'Ik ben 18, gedaan, ik stop ermee'. En naar onze

opleiders toe is dat ook iets van: ze komen hier echt zitten tot hunne verjaardag. Dat is dan spijtig, maar ja."

6.2 Kenmerken van de instroom van het systeem

De instroom van dit leerwerkstelsel is zeer uiteenlopend. Eerst en vooral zijn er leerlingen die schoolmoe en weinig gemotiveerd zijn. Hugo is doet heel denigrerend over deze jongeren die bij hem over de vloer komen:

"Als ik zie van die gevallen 'Ik moet tot mijn achttien op school zitten, maar ik wil nie meer naar school, ik wil op leercontract'. Ik probeer die 't elimineren of door te verwijzen naar het deeltijds."

"Sommigen kunt ge echt buiten sjotten - ik kan 't nie anders zeggen - om wat die tegen hun moeder bezig zijn van 'Gij trut'. Dan zeg ik: 'Woo, woo, woo wat is dat ier?' Ik zeg 't hun dan ook. Maar da's zoiets: als ge da met da lesgeven blijft doen, contact met - enfin ik geef nu alleen laatste jaars gelukkig. Dat is dan toch 17-18 en ouder - dan blijft ge zo een beetje in touch met wat er gebeurt in de jongerenwereld. Misschien 't geluk ook dat ik twee opgroeiende kinderen heb: 13 en 17, dat ge daar ook voelt van 'amaai, amaai het is hier zo', laissez-allez gevoel en 'je m'en foutisme', en 'jajaja-het-zal-wel-in-orde-zijn' en 't komt-allemaal-wel-goed'. Allé ja die gedrevenheid voor het werk vind ik nie. De vraag is natuurlijk: word ik oud of veranderen zij of verandert de jeugd in het algemeen? Da weet ik nie, het zal wel aan beide zo een beetje liggen hé. Ik veronderstel dat de mentaliteit in 15-20 jaar serieus veranderd is."

Ook Stefaan ervaart de demotivatie van de leerlingen, maar hij probeert deze jongeren positief te benaderen. Als er een open communicatie is, kunnen patroon en stagiair daarover praten en beter inspelen op elkaar.

"Veelal zijn het jongens die op school 'weggesmeten' geweest zijn, die een beetje rebels zijn. Ik ben blij dat ik dat nie meemaak."(Stefaan)

"Ik denk dat veel jongeren momenteel, het misschien veel te gemakkelijk hebben als ik het zo mag zeggen. Enne velen denken dat alles gewoon in hun schoot geworpen wordt. Ik denk dat daar het probleem zit: de meesten denken gewoon 'laat maar komen', maar er is soms meer voor nodig om iets te kunnen bereiken in het leven. Dat zijn misschien ook punten die ik gewoon normaal vind, die hij dan niet normaal vindt. Ik denk dat da door communicatie toch opgelost kan worden."(Stefaan)

Een tweede groep jongeren die instroomt in dit stelsel zijn gasten die dit stelsel gebruiken om toch in orde te zijn met de leerplicht terwijl ze zich toeleggen op andere zaken bij voorbeeld topsport.

“Er zijn andere mensen die het systeem van leercontract - allé ik zal nie zeggen misbruiken maar - gebruiken om hun carrière te kunnen maken. Gelijk Bart - hoe heet hij nu weer? - hij is wereldkampioen bij de liefhebbers in de cyclocross. Hij is vice-wereldkampioen nu bij de professionelen. Maar goed wat deed die? Die vond dus zijn sponsor, dat was een fietsenzaak. Wat zei die?: ‘Goed ik neem u op leercontract, ge werkt hier voor mij 2-3 uur per dag en voor de rest moogt ge gaan trainen’. Dus zo wordt het in feite misbruikt. Maar goed, dat vind ik mooi omdat er nu geen specifieke sportscholen zijn voor cyclocross en wielrenners. Er zijn verschillende wielrenners ook die dat doen, topvoetballers - ik heb er nu ook weer een rondlopen die een stage met leercontract heeft als verkoper bij XXX, dat is zo een CD en DVD-keten. Die krijgt dus ook extra faciliteiten omdat die iedere avond moet trainen, die moet matches spelen.”(Hugo)

Maar er zijn ook positief gemotiveerde leerlingen:

“Het zijn niet alleen sukkelaars die afkomen op leercontract. Dus ook mensen die volledig Sint-Lucas doorlopen of een A1 in een bepaalde kunstrichting en die tegen ons zeggen: ‘Nu moeten we het kunnen leren nog’. En die komen dan ook bij mij terecht en die zeggen: ‘Kunde niets vinden’ of we zoeken dan samen of zij kennen bepaalde namen.”(Hugo)

Een probleem met betrekking tot de instroom in dit systeem is volgens Stefaan het geringe aantal kandidaten. Hij moest anderhalf jaar wachten op Wesley. Bovendien wil hij graag zijn bedrijf uitbreiden met nog een leerjongere.

Is het aantal kandidaten inderdaad een probleem? Is dit een algemeen gegeven of hangt het samen met bepaalde beroepen? Wat is de rol van de leersecretaris hierbij?

6.3 Toeleiding en rekrutering

Hugo klaagt erg over de samenwerking met de CLB's. Volgens hem zit daar een groot probleem naar de toeleiding toe.

“... de echt afgrijselijke samenwerking met de CLB's. Want CLB - ik begrijp die mensen ook hé - die werken voor onderwijs, als die directies daar zeggen: ‘Luister eens - we hebben hier College X bv. - iemand begint - laat het extreem pakken - ASO, dat wordt TSO - dat hebben ze daar ook -, dat wordt BSO. In BSO luk 't nie.’ De CLB's - ik heb met die mensen al gesproken. Ik heb het hen da vlakaf gezegd: ‘Wat jullie doen dat is een schande - werken normaalgezien onafhankelijk. Maar in die mega-instituten zoals College C of daar in het Gemeenschapsonderwijs - de zuilen zijn al even slecht zun - de directeur zegt daar: ‘Ons deeltijds moet toch ook opgevuld worden’. Ja wat doen die: vooral zwijgen over de mogelijkheid van middenstandsopleiding terwijl er misschien echt gasten inzitten die heel goe zouden zijn in ons systeem. Als ze uit beroeps komen en ze willen werken, stelt da ze willen werken, al die theorie zint hun nie. Wel dat zijn jongens die naar ons

zouden moeten komen. Maar wat doen ze? Hun deeltijds moet ook gevuld worden: hoe meer leerlingen, hoe meer geld dus. Ik begrijp het hoor. En dat die mensen dan zelf zeggen: 'Als wij zelf, soms tegen beter weten in, zeggen ga een keer op leercontract'. Op één jaar tijd had ik hier 'n ganse klas: 3^{le} metaal. Zo ene die da toevallig had gehoord en die kwam dan naar hier. Ik zei: 'Ja metaal, carrosserie of zo, wilt ge da doen?'. Hup twee weken erna zijne vriend. Drie weken erna nog ene. En dan de directeur aan telefon natuurlijk: 'Van zeg wa gebeurt er? En ditte en datte. Een klas met 5 vijf leerlingen, we vallen onder de norm ...' De scholen moeten hun leerlingen halen voor het geld en de CLB's - alhoewel ze zagezegd onafhankelijk zijn."

6.4 Intake

Tijdens het interview gebeurden drie intakegesprekken, hieruit bleek des te meer dat Hugo weinig respect toont voor de (kandidaat-)leerjongeren. Tijdens het interview met de leersecretaris kwamen drie jongens op intake. Die intake duurt telkens slechts 15 minuten. Ze krijgen een heel beperkte uitleg over het systeem. Hun dossier wordt opgesteld: een formulier ingevuld met enkele gegevens. Ze krijgen één adres van een mogelijke patroon mee en moeten zelf verder contact opnemen. Hij stelt hen voor om een week te proberen en dan terug contact op te nemen met hem om het contract af te sluiten. De Ghanese jongen krijgt geen gegevens van een patroon mee, hij moet zelf een patroon zoeken.

De intake is dus heel beperkt. Er wordt geen grondige kennismaking gedaan, noch wordt de motivatie van de jongeren ernstig gepeild. Het zelf contact moeten opnemen met een mogelijke patroon en het wandelen sturen van de Ghanese jongen komt over alsof de leersecretaris weinig begaan is met deze jongeren.

6.5 Administratie

Hugo klaagt ook over het feit dat ze veel te veel administratie moeten doen als leersecretaris.

"En nog een mirakel dat is veel minder administratie. Dat zou een wonder zijn. Want we hebben daar een eerste administratieve vereenvoudiging gehad, maar van als die bestaat, is het nog nooit zo ingewikkeld geweest. Plus dat er altijd maar meer en meer en meer papieren bijkomen. Bij ons is het in feite heel simpel: we zoeken een opleider, we kennen de opleiders - want na 20 jaar beginde wel te weten wie goed en wat en hoe ze zijn en hoe ze reageren - en aan de andere kant hebt ge een leerling. Laat ons die twee eens matchen en zeggen: 'Goed die twee passen bij elkaar'. Maar dat is veel te simpel natuurlijk. Want dan moeten we gaan zien: die opleider heeft die al een vennootschap gesticht ondertussen, wanneer is die opgericht, wat is zijn nieuw BTW-nummer of zijn nieuw RSZ-nummer, zijn verzekering arbeidsongevallen - daar kan ik nog inkomen."

Maar bv. contracten die blijven liggen omdat we het rijksregisternummer van de opleider niet kunnen vinden bv.”

6.6 Evaluatie

Stefaan, de patroon wordt niet bij de evaluatie van zijn leerjongere betrokken. Hij vindt dit vreemd.

Het lijkt inderdaad niet te kloppen dat de persoon die constant met de stagiair bezig is, geen inspraak heeft in de evaluatie. Moet de mentor, de begeleider op de werkplek hier inspraak in hebben of dient die de stagiair enkel nieuwe dingen te leren?

“Vroeger hadden we een takenboekje als ik dat deed. En dat heb ik eigenlijk bij Wesley nooit nie teruggezien. En toen moesten de patroons eigenlijk de evaluatie doen. Daar hebben ze mij ook nooit nie achter gevraagd. Dus euh. Ge moet hun een stiel leren, maar er is niemand die komt vragen van hoe, wat of wat. D'r is daar eigenlijk geen controle op bij wijze van spreken. Ik kan even goed zeggen ... hetgeen ik daarnet zei van die grote firma's: het kan evengoed zijn dat die jongens hetzelfde moeten doen: kappen, slijpen en 't een en 't ander. Maar dan leren ze eigenlijk gene stiel, dan zijn ze gewoon een pionneke dat ergens ingeplaatst wordt. Dan hebben ze als beroepskennis niets hé. Daar heb ik, allé bij mij denk ik dat hij wel iets leert - of ik hoop het toch - maar daar heeft niemand geen controle op. Van school uit weten ze nie wa de jongens doen, noch het leersecretariaat weet wa da de jongens doen. In de evaluatie van Wesley heb ik zelf geen inspraak. Vroeger moest de werkgever - de mijne deed dat ook -een takenboekje invullen en daar kon hij ook zijn mening en zijn gedacht in zetten. Maar dat heb ik nog nooit gezien. Het kan perfect zijn dat die op school hun uiterste best doen, maar op het werk niet. Dat kunnen ze niet weten.”

6.7 Doelstellingen van de opleiding

De opleiding in het Centrum voor Middenstandsopleiding is volgens Stefaan niet genoeg afgestemd op de praktijk. Over het leerprogramma in het Centrum zegt hij het volgende:

“Er zijn daar onderwerpen die dat hij gezien heeft op school en waarvan ik dacht die zal hij in het leven als gewoon eletrieker nooit meer meekrijgen of meehebben. Natuurlijk het is altijd praktisch als ge daar eens een van gehoord hebt, maar die gaat hij volgens mij in zijn verdere leven nooit - ge weet nooit als hij andere studies wilt bijvolgen - maar ik denk niet dat hij dat nog zal gebruiken. Dat is nu iets: condensatoren. Sinds da 'k ik - ik heb ook leercontract gedaan - van 't school af zijn hebbe 'k ik nog nooit met condensatoren in aanraking gekomen. Het is misschien ook omdat dit een kleine onderneming is, misschien dat je er in andere ondernemingen wel mee in aanraking komt. Maar ik denk als ge een eletrieker in

huishoudelijke installaties en kleine industriële installaties zijn, dat ge da minder gebruikt. Ergens is het programma op school niet helemaal afgestemd op wat hij bij mij nodig heeft. Ik zeg nie in een ander bedrijf natuurlijk. Ik zeg nie da het nie goed is want een basis van iets meehebben is altijd positief. Niet dat dat slecht is. Maar er zijn andere dingen die ik dan eigenlijk vind dat ze te weinig onder de knie hebben. Natuurlijk proberen wij het op te vangen natuurlijk.”(Stefaan)

6.8 Kosten voor de werkgever

Stefaan vindt dat de vergoeding die hij Wesley moet betalen zeker meevalt. Hij zou de leerjongeren zelfs nog wat meer willen betalen.

“Ik denk dat je daar eigenlijk een stuk vrij in zijn. Ge betaalt die jongens hun loon, hun vergoeding maar ik denk dat je daar voor de rest vrij in bent. Zoals werkkledij: dat moet je eigenlijk niet geven, maar ik vind dat dat ten eerste uitstraling geeft aan het bedrijf - als hij in het roos zou lopen en ik in het blauw of geel, dat is geen uitstraling. Voor de rest denk ik dat het qua kosten vrij goed meevalt.”(Stefaan)

“Ze kosten. Zo een leerjongere kost u toch gemakkelijk 20.000 BEF in de maand. Nu nie dat da onoverkomelijk is, en de meeste betalen da met plezier hoor, als ze inderdaad enige respons is van die gasten, als ge merkt dat die erop vooruit gaan, ze iets leren. Ge moet het zo zien op leercontract 3 jaar: het eerste jaar da's puur investeren dat kost u geld. Het tweede jaar is break-even, kunde zeggen van 'OK, den tijd da'k erin steek en dan die 20.000, da kan in evenwicht komen'. En dan in het derde jaar zou, allé zou hé, een leerling moeten rendabel zijn: dat er van die 20.000 BEF toch iets meer overblijft. Probleem is natuurlijk van 'houd ze dan drie jaar hé'.”(Hugo)

6.9 Kandidaat-patroons

Het feit dat veel jongeren afhaken vormt een probleem. Volgens Hugo durven veel patroons niet meer te vertrouwen op een leerjongere. De kans is groot dat voor ze een return kunnen bieden, ze verdwijnen.

“Resultaat voor mij is dat den ene na den andere opleider afhaakt omdat ze weer eens rommel krijgen.”(Hugo)

6.10 Verhouding tot andere systemen

Jongeren hebben verschillende alternatieven ter beschikking om hun leerplicht te vervullen: Middenstandsleerlingwezen, Deeltijds Onderwijs en Deeltijdse Vorming. Speelt concurrentie in deze systemen een rol? Hugo loopt alleszins niet hoog op met het Deeltijds Onderwijs:

“Want in het deeltijds is het voldoende dat ge u inschrijft en de lessen volgt twee keer in de week. Zij zoeken dan werk voor u, voor zover ze werk kunnen vinden natuurlijk. Maar dan blijft die gast dan toch meestal nie veel uitsteken, op straat rondhangen, voor TV hangen. En die blijft dan in orde, moeder is content, ‘t kindergeld blijft. Maar die zijn dan echt nie gemotiveerd.”

“Leerlingen die nie willen werken maar die moeten tot hun 18 ergens in een systeem ondergebracht worden ... wel laat die deeltijds doen. Ik heb daar echt niets op tegen. ‘k Ben blij dat da bestaat want anders zouden wij ze moeten aannemen en wa krijgt ge dan?”

De leersecretaris spreekt meermaals op dergelijke toon over het deeltijds onderwijs. Nochtans tonen de portretten van leerlingen uit het deeltijds onderwijs dat daar ook heel wat kwaliteit bereikt wordt met de opleidingen en dat ook daar zeer gemotiveerde leerlingen zitten. Bovendien krijgen de stagiairs en de begeleiding op de werkplek in het ILW-systeem, één van de tewerkstellingsmogelijkheden voor jongeren in het Deeltijds Onderwijs/Vorming, een veel uitgebreidere begeleiding vanuit de opleidingsinstelling dan in het Middenstandsleerlingwezen het geval is. Dat er concurrentie is tussen de verschillende systemen bleek ook reeds uit de manier van werken van de CLB's die Hugo reeds aanhaalde (cf. toeleiding/rekrutering).

PIETER

INDUSTRIEEL LEERLINGWEZEN

“Per deeltje is er een nieuwe meter of peter. Dat zijn meestal mensen die al een aantal jaar ervaring hebben en toch een beetje overweg kunnen met andere mensen.”
(Patrick, mentor)

1. Identificatiegegevens

Pieter is 16. Hij volgt reeds 8 maanden een ILW-opleiding - voertuigelectriciteit - bij Hooydonck. Hij had een A-attest voor het 5^{de} jaar TSO, maar schakelde toch over naar het Deeltijds Onderwijs.

“Dat was eigenlijk mijn eerste beslissing om gewoon naar hier te komen. Ik doe dat heel graag. Ja, naar school gaan deed ik niet graag meer en het is hier heel plezant. Het werk is goed. Ik doe het gèren, dus. Het werk is plezant, het verveelt niet.”

“Het school werd eigenlijk wat teveel, wiskunde enzo. Het technische begon echt moeilijk te worden. Het derde jaar heb ik heel veel problemen gehad, toen was ik er juist door. Maar ik had redelijk wat slechte punten enzo. Het vierde jaar ging het weer iets beter, maar de wiskunde weeral, ik zag het niet meer zitten. Ik had wel een A-attest hoor.”

Patrick is ploegbaas radio-elektronica bij Hooydonck. Hij is 42 jaar oud en is al 10 jaar stagebegeleider. Sinds 2 jaar wordt Patrick bijgestaan door Klaas in zijn taak van stagebegeleider. Klaas is arbeider radio-elektronica bij Hooydonck. Hij is een twintiger.

Bij Hooydonck hebben ze een eigen traject per opleiding uitgestippeld.

“Elke opleiding heeft specifieke kenmerken. Bij de opleiding elektriciteit ziet dat er als volgt uit: 1^{ste} jaar serie-elektriciteit (aan een tafel), 2^{de} jaar onderdelen die ze in het eerste jaar leerden maken ook plaatsen in het voertuig. De leerling staat

telkens bij een voorman + een peter/meter die wisselt afhankelijk van de taak. Zo gaat het bij elektriciteit, bij de andere opleidingen loopt dit anders."

Hooydonck is een groot bedrijf - ongeveer 4 300 werknemers - dat reeds vanaf de start van ILW in 1986 leerlingen in dienst neemt. Momenteel werken er 22 jongeren in verschillende afdelingen. Ze werken met een weekstelsel: een week school afgewisseld met een week werken. De opleidingen duren 2 jaar en worden georganiseerd in samenwerking met 4 Centra voor Deeltijds Onderwijs uit de streek.

Gilbert is 61. Nog 1 schooljaar en dan gaat hij op pensioen. Hij is vakleerkracht elektriciteit in het Centrum voor Deeltijds Onderwijs. Hij heeft heel wat ervaring als stagebegeleider zowel in het deeltijds onderwijs (reeds 4 jaar) als in het BSO. Hij is enorm in de wolven met de leerlingen van dit jaar:

"Dit jaar is 1 lang hoogtepunt. Dat is heerlijk, gewoon luxe. De ganse omgang met deze leerlingen is fantastisch. Het is aangenaam hier zijn."

2. Hoogtepunten, leermomenten

Zowel Pieter als zijn begeleiders op de werkvloer kunnen geen hoogtepunt van deze leerwerkervaring geven.

Wijst dat op het vlakke van deze opleiding? Het weinig uitdagende? Of juist op de afwisseling in het systeem? Zien de twee begeleiders de stagiairs misschien niet veel waardoor ze zich daar geen beeld over kunnen vormen?

"Die momenten zijn voorgekomen, vooral in de beginperiode merk ik dat op. Die jongens komen hier binnen, met een bepaalde achtergrond en kennis en bagage mee. Maar uiteindelijk hebben wij een specifiek product en dat maken moet ook specifiek aangeleerd worden. De eerste momenten zie je dat ze daar dus echt moeilijkheden mee hebben. Dat is een aanlooperperiode, maar na een week of 3, 4 zie je dat ze er echt mee weg zijn. Dan vlot dat volledig. Dat is een merkbaar verschil. Eén moment eruit pikken is heel moeilijk. We hebben immers een lijn in onze opleiding gebouwd. Die bestaat uit verschillende fasen die ze doorlopen, al dan niet in de juiste volgorde - want dat hangt er een beetje van af, van het aantal leerlingen."(Patrick)

"Er zijn heel veel momenten ... Ik heb hier nog niets meegemaakt dat echt goed was." (Pieter)

Gilbert kan er niet van over dat hij dit jaar echt droomleerlingen heeft:

"Dit jaar is 1 lang hoogtepunt. Dat is heerlijk, gewoon luxe. De ganse omgang met deze leerlingen is fantastisch. Het is aangenaam hier zijn. Het is helemaal niet

moeilijk om verschilpunten met de klasgroep van vorig jaar aan te halen omdat het juist het tegenovergestelde is. Die waren totaal niet gemotiveerd, die kwamen hier eigenlijk gewoon hun tijd verprutsen. Van de ideale leerling naar de minst goeie. De leerlingen nu zijn gemotiveerd, beleefd, ze werken mee, je kan er afspraken mee maken. Al wat mensen siert als leerling. Zonder het nu te idealiseren. Heiligen zijn het ook niet hoor, maar ze hebben schitterende eigenschappen. En die zullen het wel maken later als werknemer. Geen enkel probleem.”

Dit is zijn voorlaatste jaar, hij gaat daarna op pensioen. Als hem gevraagd wordt wat hij uit die carrière zeker zal onthouden, antwoordt hij:

“De enige keer in mijn carrière dat ik opslag gehad heb, dat weet ik nog...Echt iets sensationeels, neen, in het onderwijs gebeurt niets sensationeels. Dat is vlak: de loopbaan is vlak, alles is vlak daar. De enige plaats in de wereld waar alles vlak loopt, de carrières zijn vlak. Soms gebeurt er dan toch zoiets. Zoals dit jaar een leerling, niet hier maar op de andere school die kwam zeggen: ‘Ewel mijnheer, ge hebt nu al dikwijls gezegd dat ik er slecht uitzag. En nu bij de klasfoto’s heb ik gezien dat je gelijk had. En nu ben ik van de drugs af.’ Ik wist dat die gebruiker was. En als hij dan wat veel gebruikt had dan zei ik: ‘Manneke, ge ziet er weer slecht uit.’ En meer heb ik daar nooit van gezegd. Maar eigenlijk is dat de basis geweest dat die daar vanaf geraakt is. Dat heb ik dan wel eens ergens verteld: hoe dom je iemand, met kleine dingskes, kunt helpen. Met een grote preek helpt dat toch niet. En zo van die kleine dingen ... Dat is dan niet zo vlak. Dat is dan eens een uitschieter.”

3. Output

De doelstelling van deze opleiding is van de leerlingen volwaardige arbeiders maken:

“Dat iedereen die te maken krijgt met die leerlingen, zich daarvan bewust is dat ze daaraan moeten meewerken. Die peters, die leidinggevenden van die afdelingen, dat ze die leerlingen bezien als potentiële werkkrachten en dat ze daar moeten aan meewerken om er volwaardige arbeiders van te maken. Ik denk dat dat niet alleen bij Hooydonck is, maar dat het voor elk bedrijf geldt.”

Het bedrijf ziet de leerlingen vooral als toekomstige arbeiders, de doorstroming is ook heel hoog. Wordt er niet te weinig aandacht besteed aan een algemene opleiding tot elektricien? Daar wordt wel wat aan gewerkt door de vakleerkracht op school.

Gilbert volgt ook leerlingenstages op. Als pluspunt van ILW noemt hij het volgende:

“Voor de leerlingen is alleszins ILW beter omdat ze een afgewerkt product zien. Met korte leerlingenstages weten ze heel dikwijls niet waar ze aan werken, wat het eindproduct gaat zijn. Dat is een gigantisch voordeel, dat ze het ganse proces zien. ‘Aan die bus heb ik gewerkt’, dat komt er ook uit bij de gasten. ‘Dat type, ja, dat ken ik’ zeggen ze soms. Dat is denk ik een heel groot voordeel.”

Volgens hem zit deze opleiding tot voertuigelektricien in samenwerking met Hooydonck wel goed.

Maar hij geeft wel tijdens zijn lessen extra opdrachten en lessen over andere vaardigheden van een elektricien, hij trekt de opleiding wat open. Is dit een gevaar (voor de algemene ontwikkeling en de polyvalentie van de leerlingen) als er teveel afstemming is tussen het bedrijf en de school?

“Ik kom die gasten soms nog tegen en die zijn tevreden. Dan gaat het eigenlijk in deze opleiding al enkele jaren vrij goed. Dat die mensen aan het werk blijven is eigenlijk de bedoeling, dan is dat succesvol. Ik zal wel nooit geen enen als grote patroon van Hooydonck tegenkomen, maar dat is ook de bedoeling niet.”

3.1 Getuigschrift

De ILW-leerwerkervaring levert een getuigschrift op voor de leerlingen. Gilbert vindt het echter jammer dat dit niet veel waarde heeft op de arbeidsmarkt.

“Het kwalificatiegetuigschrift is waardevol door hetgeen ze er moeten voor doen. Maar vanuit mijn ervaring met uittredende leerlingen weet ik dat getuigschriften niet meer waardevol lijken doordat men in de privé geen diploma meer vraagt, geen studieattest vraagt, maar hen aan het werk stelt en in een proefperiode kijkt wat ze kunnen. Kunnen ze het niet dan vliegen ze buiten. Dat is frustrerend voor die mannen, want ze hebben gewerkt voor dat papier, maar men vraagt er niet achter. Men zou moeten doen alsof men er in geïnteresseerd is. Enkel overheid, leger, ... vraagt ernaar.”

Zou dit een invloed hebben op de motivatie van de leerlingen voor het beëindigen van hun opleiding ILW? Er zijn immers heel veel afhakers - zeker als ze de leeftijd van 18 bereiken. Dan gaan de jongeren als arbeider werken in ploegen om meer te verdienen of omdat ze de school beu zijn.

3.2 Doorstroming

Na het ILW-contract is er een grote kans dat Pieter, maar ook andere stagiairs bij Hooydonck kunnen blijven. Het feit dat hij dit weet lijkt motiverend te werken.

“Het enigste is dat ik na deze opleiding 99% kans heb om hier te beginnen. Terwijl die anderen misschien gedaan hebben met school op 18 en die gaan nog eens voortstuderen, zijn nog altijd niet bezig, moeten nog altijd voortgaan. Mijn zuster

die heeft ASO gedaan en op 18 jaar was die afgestudeerd, die had wel een diploma maar daar kon ze eigenlijk niets mee doen. Dan is ze weer moeten voortgaan, ikke niet. Die heeft een tijd verder gestudeerd. Maar dat werd te zwaar zei ze, toen is die gestopt en iets speciaal gaan doen. Een soort opleiding naar het bedrijf toe: die krijgen boekhouding enzo ... Ze hebben mij gezegd dat we niet altijd dit werk zullen blijven doen. Het zou kunnen, zeiden ze, dat ik ploegbaas word. Dat zou wel plezant zijn moest dat kunnen. Dat is een mooi vooruitzicht. Ze zeggen dat het kan.”

Ook Gilbert ziet de toekomst van Pieter rooskleurig in:

“Die zal zonder enig probleem zijn brood verdienen. Daar zit initiatief, werklust, een hoop gezond verstand in. Die gaat een weg maken. Die zal geen eerste minister worden, maar die zal altijd zijn brood verdienen. En als die in een groot bedrijf blijft, dan zal die ook kans maken om daar door te stromen. Wat eigenlijk zo belangrijk is als werk hebben want ik denk dat hij ook nog een beetje ambitie heeft. Dat is dus bij jonge werknemers nog heel zelden te vinden. ‘Jamaar, ik heb toch werk,’ zeggen die.”

4. Proces

Het leerproces van Pieter wordt sterk gestuurd door het stagesysteem dat Hooydonck uitwerkte voor de ILW-leerlingen.

Blijkbaar hebben verschillende grote bedrijven een leerwerktraject uitgewerkt voor hun leerlingen ILW. Dit bleek ook uit een ander interview. Men suggereert dat dit de kwaliteit van de leerwerkervaring ten goede komt, maar hoe zit het dan met de integratie van de stagiair op de werkvloer en het opbouwen van relaties met collega's of het blijven gemotiveerd zijn voor dingen die niet nieuw zijn?

“We hebben immers een lijn in onze opleiding gebouwd. Die bestaat uit verschillende fasen die ze doorlopen, al dan niet in de juiste volgorde - want dat hangt er een beetje van af, van het aantal leerlingen. Wij moeten zorgen dat ze in ieder van die fasen zijn geweest. Het is dus altijd een aanpassing. In die bepaalde fase zien we dus of ze daar juist in doorgroeien en of ze dat onder de knie hebben. Het is altijd terug een nieuw begin in die fasekes, en het is altijd nieuw aanleren en proberen te geraken bij de doelstelling dat ze het aangeleerde zelf kunnen.”(Patrick)

“Wij hebben naar een systeem willen zoeken waarbij we dachten: Wat moet nu iemand die bij ons als industrieel leerling komt, en de opleiding als voertuigelektriker gaat volgen, aan het eind van die twee jaar kennen? We gaan in het eerste jaar dus een aantal basisvaardigheden aanleren, die er echt specifiek toe bijdragen dat als men later in de productie komt terugkeren. Zo van ‘dat heb ik vorig jaar geleerd, dat zal ik nu kunnen toepassen’. In het tweede jaar gaan we

de toepassing doen van de vaardigheden van het eerste jaar, maar dan echt on-field.”(Patrick)

Klaas haalt enkele pluspunten van dit doorschuifstelsel aan.

“... dat de mensen in het tweede jaar zien wat ze in het eerste jaar hebben gemaakt, dat ze ook de logische opbouw van een bus zien: het begint met een stuk metaal en het eindigt met een afgewerkte bus. Een derde voordeel is dat als we beslissen of die mensen aangenomen worden we nog altijd kunnen zien in welke afdeling ze beter zijn. We kunnen dan direct een evaluatie maken van ‘die afdeling niet, die afdeling wel.’”(Klaas)

“Stel je voor dat iemand heel goed is in het bedraden van elektriciteitskasten, dat ligt hem echt goed en hij voelt zich daar goed in zijn vel, terwijl ‘signalisatie’ - het monteren van lichten, niet goed gaat en hem niet zo goed ligt. Dan kunnen wij bij aanwerving beslissen waar we hem plaatsen. Als iemand zich goed in zijn vel voelt, zal hij ook een goede arbeider worden. Dat is een beetje de kerngedachte daarachter. Uiteindelijk creëer je door dit systeem ook de mogelijkheid om polyvalente elektriciens te maken.”(Patrick)

Ook Gilbert vindt deze polyvalentie belangrijk en stemt zijn lessen deels af op de structuur die Hooydonck volgt.

Doorheen het hele opleidingsproces wordt er grondig geëvalueerd. Er wordt o.a. een evaluatieformulier opgemaakt per afdeling die ze doorlopen. Deze evaluatie wordt doorgespeeld en besproken met de school. Die conclusies worden dan nog eens met de stagiair in kwestie doorgepraat.

“Om de 3 maand is er een evaluatie afwisselend op school en in het bedrijf. Bij een evaluatie is er een gesprek met ons en de school aan de hand van een formulier dat wij over de ILW'er hebben ingevuld. De school maakt daarna een evaluatieverslag. Die verslagen gaan over de prestaties en houdingen op de werkvloer en de prestaties en houdingen in het Centrum. Dan wordt dat samen met de leerling in kwestie besproken, samen met ons en ook met de leidinggevende.”(Klaas)

“Het eerste jaar dat ze hier zijn, is opgesplitst naar de verschillende afdelingen die ze doorlopen. En tijdens elke afdeling die ze doorlopen, krijg ik een evaluatieformulier dat wordt ingevuld door de leidinggevende in samenspraak met de meter of peter die wordt toegewezen tot die leerling. Moesten er opmerkingen zijn die niet door de beugel kunnen of juist wel, worden die ook vermeld. Aan de hand van deze papieren kan ik Pieter dan ook bij mij roepen en zeggen ‘het kan niet’ of ‘het is goed.’”(Klaas)

Er is heel wat begeleiding voorzien voor Pieter en de andere stagiairs. Eerst en vooral is er per afdeling een peter/meter:

“Per deeltje is er een nieuwe meter of peter. Dat is specifiek voor die afdeling. Dat zijn meestal mensen die al een aantal jaar ervaring hebben en toch een beetje overweg kunnen met andere mensen.”(Patrick)

“Ik denk dat het ook nodig is om hier bij Hooydonck, dat toch een redelijk groot bedrijf is, je weg te vinden. Moesten die mensen nu gewoon gedropt worden in die afdelingen, dan zouden ze 2,3 weken nodig hebben om de weg te vinden. Als de leerling in kwestie al een ‘goeien’ is. Als het een slechte leerling is, die zal zijn weg niet willen zoeken.”(Klaas)

Verder zijn er de twee stagebegeleiders - Patrick en Klaas -, een verantwoordelijke opleiding vanuit de personeelsdienst - Alexander Vorlat -, die zich vooral bezig houdt met de administratieve kant van ILW bij Hooydonck, de vakleerkracht - Gilbert - en tenslotte de tewerkstellingscoördinator vanuit het Centrum voor Deeltijds Onderwijs. Volgens Pieter zijn er teveel mensen die hen begeleiden:

“Voor mij moesten er niet zoveel verschillende begeleiders zijn (twee op de werkplek, personeelsdienst, twee vanuit school). De Klaas staat op elektriciteit en hij komt eigenlijk gewoon nazien dat werkboekje enzo, maar mijnheer Vorlat die staat daar dan ‘over’ en die komt om de paar weken ook eens naar dat boekje kijken en dan komt hij het ook tekenen.”

Het hele bedrijf is doordrongen van hiërarchie. Dit is nu eenmaal de bedrijfscultuur waar de stagiairs worden in opgenomen. Maar is dit wel ideaal voor een opleidingsproces? Kan dit anders of niet?

Het aanleren van iets nieuw gebeurt tijdens de opleiding op de werkplek als volgt:

“Je krijgt een voorbeeld, ze doen er 1 voor en dan mag je dat laten liggen als voorbeeld. Na een paar gaat dat wel vanzelf. Het leren van een nieuwe taak gebeurt altijd zo: ze doen het voor, je mag proberen en dan komen ze eens kijken of het wel allemaal goed gaat. Nadien komen ze af en toe nog eens zien. Ik vind dat een goed systeem. Als ze niet zouden komen kijken, en je kan het niet, dan zou het maar spijtig zijn.”

“In het begin hebben we een opleiding gehad van Klaas. Als we die niet gehad zouden hebben, ja. Ik vind het wel goed dat ze je helpen met die opleiding. Dat was de eerste week dat wij hier waren. Wij moesten toen met zijn drieën een hele week op bedrading gaan staan en dan stond hij heel de dag bij ons en kwam hij met oefeningen af. Hij zei toen: ‘Dit maken’. Hij deed het eerst altijd voor, dan moesten wij de rest maken en hij keek het daarna altijd na. Na een tijdje kwam hij nog 3 à 4 keer per dag kijken. Op het einde was dat minder. Nu is dat zo 1 keer om de week als hij ons werkboekje terugbrengt.”

Pieter merkt wel een evolutie in zijn leerproces: het gaat nu allemaal sneller.

“In het begin (september) ging dat misschien allemaal nog niet zo rap dat werk, maar nu heb je de meeste dingen wel al een beetje gezien in de opleiding. Eens je bezig bent, gaat dat na een tijd vanzelf. Ik heb al bij de bedrading gestaan en bij de bekrimping - die draadjes maken en die oogjes eraan zetten - dan moet je op kleine onderdelen de doosjes van bedrading voorzien. Dan kan je al die oogjes aansluiten en gaat dat inderdaad rapper.”

“In een fabriek van auto's echter gaat alles aan de lopende band, daar rijden die auto's gewoon verder en rap-rap moet dat gemaakt worden. Hier krijg je er een tijd voor. Af en toe komen ze wel eens vragen als er iets dringend is, maar hier moet het niet zo rap gaan. Je hebt veel fabrieken waar mensen gewoon aan de band staan. Dat zou ik niet kunnen. Je kan daar niet efkes stoppen om iets te gaan doen, want dat blijft gewoon maar komen.”

Pieter krijgt blijkbaar voldoende tijd om nieuwe dingen aan te leren. Deze werkwijze houdt natuurlijk verband met de manier van werken in het bedrijf: er is geen lopende band.

5. Input

5.1 Stagebegeleiding

De begeleiding van de stagiair gebeurt dus door zeer uiteenlopende personen. Elk heeft bepaalde kenmerken nodig, wil de begeleiding vlot verlopen.

De begeleiding op de werkvloer gebeurt best door mensen die dicht bij de jongeren staan:

“... een goed contact, niet alleen begeleider-stagiair, maar meer collega-collega.” (Klaas)

“In het begin als de jongens hier binnenkomen, die bieden zich aan als potentiële werkkraft, is dat allemaal vrij formeel. Na een tijdje zetten we dat formele opzij en gaan we dus, als we die tegenkomen, meer naar het bijna-familiaire toe: ‘hoe is't, ...’ Niet echt familiair maar bijna er naartoe. Dat die jongens voelen dat ze in de groep aanvaard zijn, dan kunnen ze hier meewerken. Dat ze goed aanvoelen dat wij hen toch steunen.” (Patrick)

“Doordat je die relatie opbouwt, komen de stagiairs vlugger - denk ik - als ze in de problemen zitten tot bij ons. Als je die drempel nog hebt, van hoger en lager, dan gaan ze niet zo vlug afkomen, denk ik.” (Klaas)

Maar toch is dit bedrijf doordrongen van hiërarchie!

“Behalve dat hij zijn job moet kennen, is het vooral een kwestie van motivatie denk ik. Een van de hoofdpunten is dat hij de gasten moet kunnen motiveren. Hij moet eerst en vooral kunnen uitleggen wat er verwacht wordt als werken. Dat is al heel belangrijk. Dat is het voordeel ook alweer bij Hooydonck dat wie daar die stagiairs begeleidt die doen dat al jaren, die mensen kunnen dat verkopen. Want het is ook hun waar verkopen dat ze moeten doen. In een groot bedrijf zijn dat gewoonlijk dezelfde mensen die dat doen, dan baat dat ook.”(Gilbert)

De peters of meters zouden moeten ...

“... dus sociaal voelend zijn en direct contact kunnen leggen met mensen. Als het ware dus echt als een peter of een meter kunnen werken. Dat is een kernvaardigheid die iemand nodig heeft om peter of meter te worden. We proberen de leerling te zetten bij iemand met voldoende vaardigheid en voldoende kennis van zaken. In het dagelijks leven is dat ook zo hé. Als je naar de grootouders gaat: je kunt daar alles aan vragen, die hebben op alles een antwoord. Zo proberen we dat in het bedrijf ook toe te passen. De mensen hebben door de jaren ervaring eigenlijk op alle specifieke vragen een antwoord.”

Algemeen stellen Klaas en Patrick:

“Dat iedereen die te maken krijgt met die leerlingen, zich daarvan bewust is dat ze daaraan moeten meewerken. Die peters, die leidinggevend van die afdelingen, dat ze die leerlingen bezien als potentiële werkkrachten en dat ze daar moeten aan meewerken om er volwaardige arbeiders van te maken. Ik denk dat dat niet alleen bij Hooydonck is, maar dat het voor elk bedrijf geldt.”

De verdeling van taken tussen de begeleiders en de personeelsdienst wordt naar voor geschoven als een pluspunt in de werking:

“Dat is dhr. Alexander Vorlat. Dat is eigenlijk wel goed, want dan kunnen wij ons toespitsen op de begeleiding en het praktische gedeelte, terwijl de personeelsdienst zich meer gaat bezighouden met het administratieve gedeelte. Dat vult elkaar aan. Ik weet van Alexander waar hij staat, hij weet van mij waar ik sta. Alexander trekt zich aan van de contacten met de school enzo, en dat vind ik goed, want als we dat ook allemaal moeten gaan doen, dan wordt het té administratief voor ons, en minder gericht naar de leerling. Dan ga je meer met papierwerk bezig zijn, en dat zou moeten beperkt blijven voor ons.”(Patrick)

Door de stagiair wordt - zoals reeds aangehaald werd in dit portret - dit echter ervaren als een teveel aan verschillende begeleiders. Is het misschien omdat hij te weinig contact heeft met sommige van deze begeleiders dat Pieter dit als een probleem ervaart? Zou het kunnen dat maatregelen die het systeem kwaliteit brengen, juist de kwaliteit voor het individu - in casu de stagiair - doen afnemen?

5.2 Rekrutering en selectie van stagiairs (Contacting/contracting)

Hooydonck rekruteert ILW-leerlingen op verschillende manieren: advertenties in regionale bladen op 1 juli en 16 augustus, uithangborden in het bedrijf, artikel in het personeelsblad, via de scholen, vacature op de website van VDAB en op hun eigen website.

Het lijkt dus echt de bedoeling om elk jaar een bepaald aantal nieuwe leerlingen aan te trekken. Zo blijft het stagesysteem in werking en kan het misschien vlugger bijgestuurd worden.

De vele afhakers - soms 1 op 5 vertelt de verantwoordelijke van de personeelsdienst - probeert men te voorkomen door een soort sollicitatie te doen.

“Als dus iemand zich aanbiedt, hebben we daar een gesprekje mee om te zien wat zijn eigen verwachtingen daarvan zijn, hoe hij daar tegenover staat. We doen ook een korte rondleiding op de afdeling van het eerste jaar om te laten zien wat ze gaan meemaken in het eerste jaar: dat staat u te wachten, dat gaan we met u doen. En aan het einde daarvan - dat duurt een klein half uurtje - vragen we hoe ze ertegenover staan nu ze het allemaal hebben gezien. De meeste staan daar vrij positief tegenover, andere niet.”(Patrick)

“Tijdens die screening wordt al een schifting gemaakt. Dat is door zijn ervaring dat Patrick kan zeggen: die wel, die niet. Dat is een stuk ervaring die je moet hebben, denk ik. Het is het tweede jaar dat ik ILW-begeleider ben binnen Hooydonck. Aan de screening doe ik nog niet mee. Dat zal nog wel komen.”(Klaas)

Het laatste is een typische opmerking binnen dit bedrijf: de hiërarchische structuur is er heel sterk en wie hoger staat mag en kan duidelijk meer. Dit is ook te zien in kleine dingen bv. de verschillen in de werkkledij die de werknemers dragen.

Toch vindt men het bij Hooydonck moeilijk om de kansen op succes van een bepaalde kandidaat-stagiair in te schatten. De meeste ILW-leerlingen hebben namelijk ongeveer hetzelfde profiel: zelfde leeftijd, geen vlekkeloos schoolverleden, vaak moeilijke thuissituatie, ...

Gilbert juicht het toe dat het bedrijf zelf selecteert.

“Het is belangrijk dat dit gebeurt. Er is een ernstige selectie in de afdeling voertuigelektriciteit bij Hooydonck. In de statuten van het Gemeenschapsonderwijs staat dat we GEEN enkele leerling mogen weigeren. Dat is onze doodsteek. Hierdoor daalt het aantal leerlingen. De andere netten kunnen wel leerlingen weigeren waardoor die niet zitten met ‘het overschot’. Als Jantje in de straat woont, een onhebbelijk kind met allerlei problemen, die mogen wij op school niet weigeren. Maar van heel die straat zal geen kind meer naar onze

school komen want Jantje zit daar. Daarom is het heel goed dat de bedrijven zelf een selectie doorvoeren.”

5.3 Levenssituatie en motivatie van de stagiair

Zoals hierboven reeds aangehaald werd, is Pieter een voorbeeldleerling: goede schoolresultaten - volgde TSO tot en met zijn 4^e jaar -, geen grote problemen thuis. De goede leerling is gemotiveerd, stipt en beleefd. Hij/zij moet beseffen dat het zijn/haar laatste kans is. Zo beschrijven Patrick en Klaas de ideale ILW-leerling. Maar niet alle leerlingen zijn zo:

“Dat zijn dikwijls diverse redenen waarom iemand afhaakt. Dikwijls zijn dat ook sociale redenen, de gezinssituatie, de kring waarin ze terecht komen waardoor die mensen stoppen. We hebben zo iemand gehad die in contact kwam met - laten we zeggen - slechte vrienden. Hij begon een pad gaan te bewandelen van: in de weekends lang op stap gaan, drugs gebruiken, ... Die werd 18 jaar en gaf dus de brui eraan. Hij was niet meer schoolplichtig en stopte dus. Zo iemand kan je niet meer motiveren. Hij heeft zijn eigen weg al bepaald op dat moment. Daarom is het zo belangrijk: als iemand inziet dat dat zijn laatste kans is om er iets van te maken, dan doet hij dat. Als ze dat niet inzien, dan lukt het niet.”(Patrick)

5.4 Stage-omkadering

Pieter loopt stage samen met 2 medeleerlingen uit zijn klas in het Centrum Deeltijds Onderwijs. Het is een kans om ervaringen uit te wisselen, maar vooral om zich niet eenzaam te voelen op het werk.

“Er zijn nog twee jongens die hier zitten. Nog twee die elektriciteit doen en dan nog 1 bij lassen. Die waren eerst met drie maar er zijn er al twee van weggegaan. Die zitten samen met mij in het Centrum en ook hier bij Hooydonck voor elektriciteit. We vertellen vanalles aan elkaar. Soms dat het goed is geweest of - waar ik nu sta: die mannen moeten van mij niets hebben, dan sakker ik regelmatig tegen die twee andere. Dan ben ik blij dat er nog twee andere zijn anders zou ik 's middags maar alleen zitten en dat is ook niet plezant. Zij hebben daar ook wel behoefte aan denk ik.”

5.5 Werksfeer

“Die mannen kunnen mij niet zien of rieken. Het is erg! Ik zal blij zijn als de week om is. Op de ene afdeling sta ik vier weken, op deze nu gelukkig maar twee weken en dan is er nog een afdeling waar het ook maar twee weken is en in de rest allemaal vier weken. Op de vorige afdeling ging het wel goed. Die mannen nu werken heel traag en die liggen meer te slapen dan wat anders. Op die oefeningen staat een tijd. Ik geloof dat op een kleine plaat een uur staat. Een uur dat je er

mag aanzitten. Ik begin daar de eerste dag aan en de eerste plaat was 40 minuten. Ik moest er zo 10 maken. De laatste was na een kwartier. Toen zijn ze beginnen 'boeken': 'Ei, doe u werk eens wat trager, jongen' ... En het was elke dag hetzelfde: dat ik te hard werk.' (Pieter)

Ook Gilbert snijdt dit punt aan:

"Het is al jaren een probleem dat er bv. veel ongeschoolde mensen werken. En dan komen die slimmeriken van de school af, die zijn een gevaar. Die zullen altijd proberen het werktempo te remmen of hen door te schuiven naar een andere afdeling. De werknemers beschouwen hen als gevaar zolang ze naar school gaan."

Pieter heeft nog niets ondernomen om de sfeer op deze afdeling aan te kaarten.

"Ik kan waarschijnlijk wel bij de Klaas en Patrick terecht hiervoor maar ik heb dat nog niet tegen hen gezegd. Ik zou het eens tegen hen moeten zeggen. Ik vind dat niet plezant dat die daar elke dag over bezig zijn. Ze zijn vooral voor technische ondersteuning al zul je ook wel iets tegen hen kunnen zeggen, maar Mijnheer Vorlat is eigenlijk de man waar je het tegen moet gaan zeggen. Die staat eigenlijk boven ons."

6. Context

6.1 Imago en reclame van/voor het systeem

Het industrieel leerlingwezen zien alle geïnterviewden als een kans voor veel jongeren. Nochtans is het systeem onvoldoende gekend, of wordt het niet positief genoeg voorgesteld.

"Ik zou, zeker met de afschaffing van bepaalde types van het BO, naar de overheid toe aanraden om een betere campagne te voeren voor het ILW. Meer een breder publiek aanspreken. Er zijn veel mensen die niet weten wat ILW is. Ook ouders die problemen hebben met hun kinderen - 'wat moet ik er nu mee doen?' - die zijn niet op de hoogte van ILW. Dat is het eerste dat ik zou doen." (Klaas)

"Hoewel dit misschien tegen de politiek van de scholen zelf is, want ik weet dat de scholen graag aan leerlingwerving doen, dat de scholen ook laten zien aan de ouders 'wij in onze school willen ook met een bedrijf samenwerken om ook van uw kind iemand te maken die in het leven kan staan als zelfstandige werkkraft'. Een betere doorstroming van het gewoon onderwijs naar het deeltijds onderwijs. Ik denk dat dat beter aan elkaar moet aansluiten. Het is zoals Klaas zegt, ik heb nog nooit echt reclame gezien voor het ILW op TV. Ik denk dat het bij de meesten

niet gekend is. De mensen weten soms wel dat deeltijds onderwijs bestaat, maar waar staat dat dan voor? Wij doen dat ondertussen al meer dan 10 jaar."

6.2 Functie- en taakprofielen en bijhorende kwalificatievereisten

Patrick en Klaas vinden het een probleem dat de functie van voertuigelektricien niet duidelijk afgebakend is als opleiding. Ook Gilbert stipte dit gebrek aan.

"Die eindtermen, zouden we ook willen veranderen. Dat er een strikter beleid wordt rond gevoerd. Dat er echt wordt gezegd naar de scholen toe: 'dat, dat en dat moet een jongere kennen'. Dat ze toch niet de indruk krijgen dat ze daar voor niets zitten. Ik heb soms de indruk dat die leerlingen daar zitten voor de uren, en dat vind ik spijtig." (Klaas)

Hierbij sluit de vraag aan naar meer ondersteuning van de leerkrachten uit het Deeltijds Onderwijs.

"Iemand die les gaat geven in het deeltijds onderwijs, die zal daar wel het beste van maken, maar daarnaast vind ik dat die mensen ook de mogelijkheid moeten krijgen om als de leerlingen op het bedrijf zitten bv. 1 dag per week naar het bedrijf te komen, ook een beetje mee de opleiding volgen en ook die afdeling waar de leerlingen terechtkomen wat bekijken. Zodanig dat het allemaal een beetje in elkaar valt. De leerkracht in kwestie kan dan spreken over het bedrijf, wij zien de leerkracht regelmatig en weten ook directer - van week op week - waar ze binnen 14 dagen staan en hoe er moet ingespeeld worden op bepaalde problemen." (Patrick)

"Het is ook zo dat de bustechnologie, en eigenlijk technologie in het algemeen, zich altijd aanpast. Het kan niet zijn dat er bv. een cursus wordt gemaakt in 1990 en niet meer geüpdate wordt tot 2000. Die betere wisselwerking moet ook mogelijk zijn. Er zijn ook leerkrachten, denk ik, die het deeltijds bijdoen om meer uren te hebben. Of dat ze die toegewezen krijgen. Daardoor kunnen die niet gans de week op bezoek komen in het bedrijf. Die combineren dagonderwijs en deeltijds, maar zien deeltijds als iets erbij. Dat zijn mensen die minder gemotiveerd zijn. Als je leerkracht bent van het deeltijds onderwijs moet je wel gemotiveerd zijn: je moet blijven, je moet de moeite doen om naar het bedrijf te komen, je moet de moeite doen om je cursussen aan te passen want het verandert constant." (Klaas)

6.3 Stagedocumenten

Het stageboekje wordt gebruikt, maar enkel omdat het moet. Pieter vult het wel in, maar doet er niets mee. Nochtans zien Klaas en Patrick het als een communicatiemiddel met de school en de ouders, een soort klasagenda.

“Wij moeten dat werkboekje normaalgezien dagelijks invullen. Ik schrijf dat in een boekske allemaal op en ‘s vrijdags vul ik dat in en dan doen we dat tegen 1u. binnen. En we krijgen dat tegen 4u. altijd terug. Wij houden dat eigenlijk niet allemaal bij. Dat allemaal bijhouden is voor mij niet zo nuttig. Voor hen (stagebegeleiding) is het misschien nuttig dat ze zien wat je gedaan hebt. Moest daar nu niets in staan, dat zouden ze ook niet graag hebben, denk ik. Ik vul het in omdat het moet, meer niet.”

Pieter vindt het zeer goed dat er een contract is, als bescherming. Maar ... hij heeft de kleine lettertjes nog nooit gelezen.

Patrick en Klaas hebben het nogal moeilijk met de trajectformulieren die ze moeten bijhouden. Ze doen dit wel, maar ze zien er het nut niet van in. Hun evaluatiesysteem bij Hooydonck is immers veel uitgebreider.

“Wat ik persoonlijk nog wil melden. Van de leerlingen is er een formulier dat moet bijgehouden worden en gecontroleerd wordt door het Ministerie. Er komt dan iemand op bezoek. Maar eigenlijk als het formulier op het einde van die 2jaar is ingevuld, is er niemand die achter dat formulier vraagt. Ik heb dat dus verleden week ook ten berde gebracht en die man van het Ministerie zegt: ‘Eigenlijk moet de school dat bewaren als bewijs’” Dat is de opvolging van de twee jaar en moet ondertekend worden door de 3 partijen. Maar niemand heeft dat gedurende die 10 jaar opgevraagd. En dan vraag ik mij af: wat is nu het doel van dat blad, als niemand dat opvraagt? Blijkbaar moet de school dat bewaren, maar ik heb ze allemaal. Voor ons heeft dat weinig praktische waarde, want wij hebben ons eigen systeem dat veel verder gaat. Als je dat formulier bekijkt: er staan gewoon kruisjes op, die leerling is daar geweest. Op onze verslagen staat echter: die leerling is daar geweest en dat en dat heeft hij gedaan. Dat formulier zijn kleurbollekes met weinig waarde. Zo heb je daar totaal geen zicht op. 1 keer per jaar wordt het gecontroleerd. En als het niet in orde is, dan krijgen we er van langs. Ik vind persoonlijk dat dat niet kan. Wij proberen ons zelf nog altijd te motiveren om het te doen. Maar ik kan best begrijpen dat er collega-begeleiders zijn die zeggen: ‘Kom hé.’”

6.4 Selectie stageplaatsen

Gilbert zou erkenningsvoorwaarden voor de stageplaatsen nuttig vinden. Elektriens moeten nu ook een certificaat hebben om bepaalde werken te mogen uitvoeren, iets gelijkaardigs om opleidingen te mogen organiseren zou goed zijn.

KOEN

VDAB-STAGE

*“Je ziet dan wel vanalles in theorie,
maar dan denk ik altijd:
‘hoe is dat nu in werkelijkheid?’”*
(Koen, stagiair)

1. Identificatiegegevens

Koen, 21 jaar, heeft een ‘turbulente’ schoolcarrière achter de rug. Na een aantal omwegen voltooide hij het ‘sociaal-technisch’. Ook op de arbeidsmarkt heeft hij zijn weg nog niet echt gevonden: hij werkte bij een bank, deed ingangsexamen bij het spoor, en volgt nu de ‘terugkeercursus voor verzorgenden’. Deze door de VDAB erkende beroepsopleiding wordt georganiseerd door derden. Door het gebrek aan verzorgenden op de arbeidsmarkt worden sinds twee jaar ook cursisten zonder aangepaste vooropleiding, zoals Koen, toegelaten. Wat voor anderen een terugkeer naar het werkveld is, is voor Koen dus een herscholing. Op het moment van het interview heeft hij een eerste stageperiode volbracht. De tweede stageperiode zal hij ook in het rustoord doorbrengen.

Soetkin, psychiatrisch verpleegkundige, is sinds drie jaar diensthoofd bewonerszorg in een RVT. Zij is tevens stageverantwoordelijke en in die hoedanigheid formele mentor. Uit een ‘vorig leven’ bracht ze 10 jaar ervaring stagebegeleiding in de thuiszorg mee. Ze blies nieuw leven in het stagebeleid van het rustoord:

“Het is belangrijk in kennis, vaardigheden, attitude te investeren. Uiteindelijk zijn dat onze mensen van morgen.”

Annie, verzorgende, werkt ruim elf jaar in het RVT. Voordien werkte ze in de thuisverzorging. Soetkin vroeg haar als informele mentor Koen onder haar vleugels te nemen.

Marij, eveneens psychiatisch verpleegkundige, heeft een dubbele werkpositie. Ze is cursusverantwoordelijke bij de opleidingsorganisatie en doceert daarnaast aan een school voor verpleegkunde. Hierdoor heeft ze een breed zicht op de stageplaatsen. Mede vanuit haar opleiding interesseert ze zich sterk voor vorming van mensen, persoonlijkheid, omgaan met weerstanden, individuele groeiprocessen. Ook groepsprocessen boeien haar. Ze volgde verschillende bijscholingen en is steeds op zoek naar nieuwe methoden om de stages beter op te volgen. Daarnaast is ze ook actief betrokken bij nieuwe trends in het onderwijs, bijvoorbeeld modularisering. In het interview geeft ze blijk van een brede achtergrond en ervaring.

2. Concrete leermomenten

Voor Koen deden er zich leermomenten voor vanaf de eerste dag.

“t Was juist topmoment van ontbijt en ze zeiden: ‘Probeer ne keer, geef ne keer de mensen.’ De mevrouw die ik toen eten heb gegeven, heb ik dan eigenlijk twee weken eten gegeven. Het klikte tussen ons. Er was een interactie dat de rest van de groep plat van het lachen lag. Ze zei altijd ‘meisje’ tegen mij. A ja, ‘t zijn allemaal vrouwen. En dat ligt dan ook aan jezelf denk ik, hoe je daarop reageert, ‘A ja, jongetje’. En dat klikte direct en je voelde je al direct goed in de omgeving.”

De eerste dag ook bracht hij een licht dementerende bewoner na het eten terug naar haar kamer:

“Ze riep voortdurend van die christelijke dingen: ‘Maria, o, God, Maria’. Toen ik haar kamer wou binnenrijden met de rolstoel, deed ze haar armen zo open dat ik niet verder kon. Ik heb dan aan het personeel gevraagd wat ik moest doen. Ze zeiden: ‘We zullen subiet ne keer meekomen.’ Het had even goed kunnen zijn: ‘Kijk, ‘t is al van dat. Hij is hier nog maar net en hij kan het niet.’ Maar ze kwamen. En ik heb die situatie nooit meer meegemaakt, omdat ik zag hoe zij ermee omgingen.”

Ook het zelfstandig wassen van mensen, een stap waarnaar ook beide mentoren verwijzen, was voor hem een belangrijk moment:

“Achter drie vier dagen heb ik op een morgen drie à vier mensen alleen gewassen en toen begon het zelfvertrouwen wel te komen. Ze zeiden: ‘Ge moet geen schrik hebben van het alleen te doen, ziet ge wel’. Terwijl daarvoor dacht ik: ‘Ga ik dat wel kunnen?’”

De stagebegeleidster verwijst naar een confrontatie met een dementerende, als een leermoment: een bejaarde was gedesoriënteerd. Naar aanleiding hiervan legde ze Koen uit dat er verschillende fasen in dementie zijn en dat die aangepaste reacties vragen:

“Ik legde hem uit dat als je bij een dementerende komt, je goed moet zien hoe sterk die dementie al leeft bij die persoon. Je moet dan ook proberen vertrekken vanuit de beleving van die persoon, dat je niet aan die persoon zegt van ‘Nee, dat is niet juist’, maar dat je dan er inkomt dat die persoon op dit moment gedesoriënteerd is in plaats en ruimte en zeker in de persoon die ermee te maken heeft. Dan is het goed om in te spelen op die gevoelens van die persoon, dat die persoon voelt dat je hem begrijpt.”

De stagebegeleidster verwijst ook naar een voorval buiten de cursus dat ze heeft doorgetrokken naar de werksituatie. Koen liep schade aan zijn auto op terwijl hij een medecursiste naar huis bracht. Hij wou de kosten volledig op zich nemen. De stagebegeleidster greep deze situatie aan om Koen erop te wijzen dat hij zijn grenzen moet bewaken, ook in werksituaties. Ze wees hem erop dat het goed is dat hij op de stageplaats heel flexibel probeert te zijn, maar dat hij zal moeten ondervinden hoe ver hij hierin kan gaan.

Uit deze concrete leermomenten blijkt al onmiddellijk de ‘rijkdom’ van de stage van Koen. Naast het leren van technieken en inzichten, situeerde het leren zich ook op persoonlijk vlak: zelfvertrouwen, grenzen stellen, ... In deze leermomenten zien we ook actieve betrokkenheid van het werkveld en de stagebegeleidster. In de volgende paragrafen geven we een gedetailleerde analyse van het ‘leren’ van Koen op basis van de interviews met de verschillende betrokkenen.

3. Output

3.1 Leereffecten met betrekking tot beroepsmatige competenties

Koen, die weinig tot geen voorkennis had voor deze opleiding, maakte tijdens zijn eerste stage een hele evolutie door op het vlak van beroepsmatige competenties. Dit horen we van alle betrokkenen.

Het gaat in de eerste plaats over technieken, het gebruik van materialen, inzicht in ziektebeelden, ...

Ook het feit dat hij al snel zag waar werk was, vindt Koen zelf een belangrijk resultaat.

Daarnaast bleek tijdens de stage dat hij een goed contact heeft met de bejaarden.

In een goede stage zie je volgens de formele mentor dat de stagiair grote sprongen maakt. In een paar weken tijd gaat de stagiair van observeren naar relatief zelfstandig werken. Die evolutie was bij Koen duidelijk te zien.

3.2 Leereffecten met betrekking tot de arbeids- en beroepsomgeving

Koens leereffecten situeren zich ook op het vlak van de arbeids- en beroepsomgeving. Zo heeft hij bijvoorbeeld de bewoners en hun kamers moeten leren kennen. Hij moest zich ook in het team integreren, hoewel hij hierover zelf zegt dat dat een klik was die er van het eerste moment was.

3.3 Leereffecten met betrekking tot de ontwikkeling van de stagiair

Koen heeft niet veel zelfvertrouwen. Dit is ook een leerpunt in zijn stage geweest.

“Zelfvertrouwen is altijd al een probleem geweest. Ik weet niet hoe het juist gegaan is, maar dat ik voelde dat ik aanvaard werd, dat vind ik eigenlijk wel belangrijk.” (Koen)

3.4 Leereffecten met betrekking tot de opleiding

Ook naar de opleiding toe leverde de stage een resultaat op. De theorie die Koen tijdens de opleiding kreeg is in een ander perspectief komen te staan:

“Ik had dat echt van de week: ‘Dat wordt hier zo idealistische voorgesteld.’ Er kwamen ervaringen kwamen uit de groep dat technieken die op stage toegepast werden en die niet door de stagiair als negatief werden ervaren, door de persoon die de cursus gaf, wel negatief werden gezien. Ze zei: ‘Eigenlijk zou dat niet meer mogen.’ ‘t Is natuurlijk wel een cursus, ‘t is altijd idealistisch. Maar het is ideaal, he, cursus, drie weken stage, terug cursus en dan nog drie weken stage. Want (tegen Marij): ‘Gij zegt gij dat zo, maar in de werkelijkheid is het anders’. Maar je combineert dat dan van wat je leert in de cursus en van wat je gezien hebt op stage.”

Verder werden Koen leerdoelen ook beter uitgeklaard tijdens de stage.

3.5 Persoonlijke beleving

Een belangrijke output van de stage is voor Koen ook de positieve beleving van het eerste contact met het werkveld geweest. Volgens de stagebegeleidster was zijn eerste uitspraak toen hij na de stage in de cursus terugkeerde:

“Ik heb het heel goed gesteld. Ik ben zeer goed opgevangen geweest en ik heb ook gemerkt dat ik het heel graag deed.”

Ook Koen komt in het interview uitgebreid terug op deze positieve beleving. Het beste bewijs dat hij zijn stage graag deed, is volgens hem dat hij geen problemen had met opstaan. Hij zegt normaal geen ochtendmens te zijn, maar voor zijn stage was hij elke morgen zonder problemen om 7 uur op post.

3.6 Doorstroming: tewerkstelling

In de stages van de terugkeercursus is een mogelijke tewerkstelling achteraf een uiterst belangrijk aspect. Dit is volgens de stagebegeleidster ook een van de redenen waarom men streeft naar twee verschillende stageplaatsen voor de twee stageperiodes. Dit verhoogt de kans op tewerkstelling.

In het geval van Koen hangt tewerkstelling in de lucht. In het rustoord is men heel tevreden over zijn vorderingen. Zelf is hij nog niet uit over zijn toekomst: het rustoord, de spoorwegen, een opleiding verpleegkunde?

3.7 Return voor de werkgever

Ook vanuit het standpunt van de werkgever is die eventuele tewerkstelling een belangrijk aspect van de stage. De formele mentor zegt stage als een vorm van rekrutering te zien. De stagebegeleidster zegt hierover:

“Dat werkt een beetje dubbel: de cursist kan het werkveld leren kennen, maar het werkveld kan ook de cursist leren kennen. Is dat positief, dan is de stap rap gezet.”

Koen ziet nog een andere ‘return’ voor de werkgever, namelijk dat hij vanuit zijn theoretische opleiding een input kan geven naar de praktijk binnen het rusthuis. Hij ziet dat als een doelstelling voor zijn tweede stageperiode. Hij denkt bijvoorbeeld al iets te kunnen zeggen over hef- en tiltechnieken. Hij vermeldt er wel bij dat hij het niet gemakkelijk gaat vinden om hierover te spreken tegen mensen die soms al twintig jaar in het vak zitten.

4. Proces

4.1 Metacognitieve leerprocessen: reflectie en evaluatie

Zowel de formele stagementor als de stagebegeleidster benadrukken het belang van reflectie. Ze zien dit echter weinig spontaan gebeuren tijdens de stages, ook niet bij Koen (link met profiel stagiair, zie verder).

Omdat ze dit zo belangrijk vindt, probeert de stagebegeleidster reflectie te stimuleren bij haar cursisten:

“Tijdens die bespreking in de groep vraag ik ook: ‘Hoe heb je de theorie die je op voorhand hebt gehad kunnen linken aan de praktijk en wat heb je er nu in de praktijk terecht van gebracht? En hoe komt het dat er dingen niet liepen zoals het moest? Omdat niet voldoende voorzien? Of werk je toch niet volgens de visie en het ideaal zoals we dat in de theorie soms wel meegeven? Of ligt het aan mezelf? Zijn er nog vaardigheden die ik nog echt moet bijbenen?’”

“Ze vertellen wel een en ander, maar gaan dat misschien wat minder argumenteren of analyseren voor zichzelf. Ik wil zo'n beetje een spiegel voorhouden. Je merkt dat dat ook wel deugd doet bij de mensen.”

Concreet bij Koen liep dit als volgt:

“Zijn eerste uitspraak was: ‘Ik heb het heel goed gesteld’, ‘Ik ben zeer goed opgevangen geweest en ik heb ook gemerkt dat ik het heel graag deed.’ Ik ben daar ook op ingegaan en heb gevraagd ‘Waarom?’ ‘Ik ga heel graag met oudere mensen om.’ Ik heb dat ook bevestigd: ‘Jouw persoonlijkheid sluit ook zeer sterk aan bij de persoonlijkheid van iemand die zorg geeft’. Ik wou ook voor hemzelf wat duidelijker stellen waarom hij het zo goed gesteld had.”

4.2 Regulatieve leerprocessen: feedback

Op een vorige stageplaats kreeg Koen niet onmiddellijk feedback en werden negatieve elementen ‘achtergehouden’ voor de eindevaluatie. Het is sindsdien een teer punt geworden bij hem. Hij verwacht openheid:

“Ik vond het positief dat ze zeiden: ‘Als er iets niet klopt, dan gaan we het wel zeggen.’”

Verder vindt Koen negatieve feedback essentieel om te leren. Hij vermeldt dit zelfs als tweede belangrijkste hefboom voor een goede stage. Maar de feedback moet wel op een opbouwende manier gegeven worden:

“Bijvoorbeeld tijdens mijn evaluatie is gezegd: ‘Verzorging moet nog verbeteren, want je weet eigenlijk nog niet veel.’ Maar dat is geen kritiek. Je kan kritiek afbrekend of opbouwend geven en ik had het gevoel dat het als opbouwende kritiek bedoeld was.”

Daarnaast moet er volgens Koen ook ruimte zijn voor positieve feedback:

“Verschillenden hebben gezegd: ‘We hebben je graag en we zien je graag komen.’ Dat vind ik uiterst positief.”

4.3 Regulatieve leerprocessen: hulp en voorbeeld

‘Hulp en voorbeeld’ zijn voor de stagebegeleidster belangrijke manieren om te leren:

“Als het echt nodig is tonen zij het een keer voor en dan kan de cursist kijken en het nadoen. Je kan ook omgekeerd werken en vragen aan de cursist: ‘Doe maar, probeer maar en overwin maar uw schrik en ik zal wel bijspringen als het nodig is.’ Hoe ze het doen hangt heel sterk af van de mentor.”

In het RVT loopt dit volgens de formele mentor concreet als volgt:

“Ze zijn altijd met twee; om te observeren, te bevestigen, bij te sturen, vragen te beantwoorden, instructies te geven, ... Anders zijn er meer vraagtekens dan antwoorden. Het is ook belangrijk te verwoorden wat er gebeurt. Er zijn vele wegen naar Rome. Het is belangrijk dit te bespreken.”

De formele mentor merkt op dat de stagiairs ‘verzorgende’ vooral leren door te kopiëren. Dit zien en horen we ook bij Koen:

“En zo leer je ‘t eigenlijk zonder dat je weet dat je aan het leren bent. Op dat moment besef je dat niet, maar de volgende dag weet je ‘Dat is gisteren gebeurd en zo kan ik het aanpakken.’ Je let er niet op maar de andere dag besef je: ‘Ik heb iets gezien, ik heb gezien hoe het moet.’”

Koen vindt het ook belangrijk dat hij bij het voorbeeld een goede uitleg kreeg. Maar vaak was de hulp ook minder expliciet aanwezig:

“Ik heb niet altijd uitdrukkelijk begeleiding gevoeld, maar ze was er wel. Dat ze zeiden: ‘Doe dit of dit maar een keer dat terwijl ik dat doe.’”

4.4 Regulatieve leerprocessen: informatieverwerking

Koen is in zijn stage gestart met een observatieperiode.

“In begin mocht ik gewoon meegaan, niets doen, maar goed kijken. Ik vind dat wel belangrijk, dat ze je er niet gewoon ingooien en zeggen trek uw plan, ... dat je direct alleen staat. Anders zou ik wel schrik hebben.”

4.5 Interne regulatie: initiatief

In vorige opleidingssituaties nam Koen weinig initiatief. In deze stage was dat anders:

“In de evaluatie hebben we het er nog over gehad. Ik ben van mijzelf verschoten. Vroeger op school zeiden ze altijd: ‘Ge ziet niets, ge ziet geen werk.’ Waarom nu dan plots wel? Ik denk dat dat aan omgeving ligt waarin je op dat moment bent; dat je je goed voelt in je stage.”

Er was volgens hem in deze stageplaats ook ruimte om zelf zaken uit te proberen. Hij werd hierin ook niet geremd.

“Dat vind ik wel belangrijk dat ze je niet beperken in je bewegingsmogelijkheden en leermogelijkheden.”

4.6 Interne regulatie: gestelde leerdoelen

Zowel vanuit de opleiding als op de stageplaats wordt zeer sterk de nadruk gelegd op stagedoelen. Volgens de formele mentor is het essentieel dat de stagiair die zelf bepaalt. De leerlingen medezeggingschap geven is voor haar een voorwaarde voor een goede stage.

“Anders heeft het geen zin. Als de stagiair zelf de stagedoelen bepaalt, verhoogt dat de slaagkansen.”

Het bepalen van de stagedoelen is niet altijd eenvoudig voor de stagiairs. Zo bleek ook bij Koen:

“Ik had gezegd: ‘Ik ga zonder doelen’, maar wel met het doel van te leren. Niet van ‘Dat wil ik zien en dat wil ik zien’, geen concrete doelen, maar wel het doel van ‘Ik moet van nul beginnen, en al wat ik leer in mijn eerste periode is goed voor mijn tweede periode’... Als ik toch een doel moet noemen: verzorging, omdat dat een drempel was. Dat moet je overwinnen, zo van iemand anders te wassen. Ging ik er tegen kunnen, ging ik de durf hebben voor iemand anders te wassen en vooral ging ik tegen de mindere kanten van de verzorging kunnen?”

Ook de informele stagementor herinnert zich dat Koen weinig concrete doelen voor ogen had.

Omdat in het rusthuis zo'n belang wordt gehecht aan de stagedoelen, is dit bij het begin van een stage een vast gespreksthema tussen de mentor en de stagiair.

Er is volgens de formele mentor wel een verschil tussen nieuwe stagiairs en stagiairs die al stage-ervaring hebben. Bij deze laatste kunnen werkpunten uit vorige stages een belangrijke input zijn voor latere stages. Hoewel ze het ook gevaarlijk vindt als die als een etiquette worden gebruikt. Maar ook Koen geeft aan dat hij zijn stagedoelen in de tweede stageperiode meer zal kunnen concretiseren.

“Je hebt de eerste stageperiode gehad. De waaier gaat al een beetje open van wat je kunt. En je kan hem niet weer sluiten voor de tweede periode en hopen dat hij weer opengaat. Dus vind ik dat als de waaier al een beetje openstaat dat je toch een beetje moet kijken wat mogelijk is. Het is belangrijk nu een paar doelen te formuleren.”

De stagebegeleidster ziet de volgende stagedoelen voor de tweede periode:

“Omdat hij op dezelfde plaats stage zal doen, heb ik naar Koen toe concrete items meegegeven: ‘Het is goed dat je op dezelfde plaats stage doet, maar dan zou ik graag hebben dat je nog meer zelfstandig een aantal dingen zou opnemen, niet meer zoveel schouder aan schouder. Iets meer organiseren en structureren. En ook meer zicht proberen krijgen op wat de andere disciplines hier doen,

bijvoorbeeld een namiddag meelopen met de animatie, wat is de taak met de ergotherapeute, ...”

4.7 Externe regulatie: matching

De stagebegeleidster, die een goed zicht heeft op de stageplaatsen in de streek, streeft naar een goede matching tussen haar cursisten en de stageplaatsen, als hefboom voor goede stages:

“Ik ken de verwachtingen van de cursist en dan weet ik naar waar ik ze laat gaan.”

“Ik heb dat van begin tegen hem gezegd: ‘Je gaat ondervinden dat je wat minder ervaring hebt dan de anderen. Het is belangrijk voor jou dat je een stageplaats zoekt waar je goed gaat begeleid worden. Voor jou is dat extra belangrijk omdat je minder zelfstandig dan de rest kunt functioneren (door beperkte vooropleiding).”

Het RVT kende de stagebegeleidster wel niet zo goed, maar omwille van de volgende redenen had ze er alle vertrouwen in dat Koen goed opgevangen zou worden:

“Vroeger ben ik op bezoek bij een bewoner, ik had wel zicht op de visie (holistisch) en ik wist dat die heel goed aansloot bij de persoon van Koen. De stageplaats is ook aangeraden door collega’s binnen de school voor verpleegkunde. Ik wist hoe studenten opgevangen werden. Koen heeft net naast het RVT ‘sociaal technisch’ gedaan en hij was daar toen al paar keer binnengelopen en had sfeer opgesnoven. Dus die plaats was niet totaal vreemd, wat ook goed was voor Koen. Hij had die plaats ook zelf gekozen. Dat is ook een reden want als de motivatie goed zit bij cursist, is dat ook al belangrijk ... Ze werken ook op verschillende vlakken rond kwaliteitszorg, palliatieve zorg, ze werken met aandachtspersonen, er is veel bijscholing van de personeelsleden (heel veel verschillende items), ... Hierdoor geven ze ook heel positieve voorbeelden door naar de studenten en dat voorbeeld vind ik zelf heel belangrijk ... Ook de vraag van de verantwoordelijke waar bijscholing stresshantering gegeven wordt vond ik positief, Zij is ervan overtuigd dat een goede stresshantering, zich vertaalt aan kwaliteit naar bewoners. Als er zo’n positief personeelsbeleid is, dan trekken ze dat door naar studenten en stagiairs.”

4.8 Externe regulatie contracting

De vormingsorganisatie laat de cursisten de stageplaats zelfstandig regelen:

“Ik geef tegelijk ook de lessen sollicitatie, maar ik zeg: ‘Trek dat direct door naar stage, dat is een eerste oefening.’ Dat is ook de reden waarom we hen dat zelfstandig laten regelen, de stageplaats, omdat dat de eerste stap is naar de werkgever. Durven hun vragen stellen en informatie verkrijgen. Na die uitleg

krijgen ze de opdracht mee van 'Kijk in streek waar je graag zou werken, waar je graag stage loopt, of daar stagemogelijkheden zijn en probeer tegen volgende les na te gaan wat de mogelijkheden zijn.'"

De cursisten krijgen praktische tips om te solliciteren. Zo wordt hen op voorhand gezegd duidelijk op te schrijven welke de eigen wensen omtrent te stage zijn en hierover te onderhandelen met de werkgever. De stagebegeleidster vindt dit belangrijk om haar cursisten te wapenen tegen misbruiken. Soms wordt op voorhand ook een sollicitatieoefening gegeven.

Sollicitaties worden achteraf in groep of individueel besproken. Wie ondersteuning nodig heeft, krijgt die.

Koen zegt dat hij verschrikkelijk zenuwachtig is op sollicitatiegesprekken, maar dat hij het graag doet. Hij vindt een goed sollicitatiegesprek ook belangrijk voor het verdere verloop van de stage:

"Dat is al begin van je stage, als je wederzijds respect voelt. Je weet ook al heel veel over de werksituatie, de stageplaats. Als je goed onthaald wordt op je sollicitatie, dat zegt al veel. Of ze zijn niet enthousiast, dan zeg ik: 'Waarom moet ik hier nog komen want ze zijn toch niet enthousiast.' Hier was het allemaal snel in kunnen en kruiken. Niet van 'We willen je eerst eens zien, en evalueren of je hier wel gaat passen.' Ze mogen dat doen, maar ze moet dat op een enthousiaste manier doen en geen kruisverhoor. Dat je voelt dat je welkom bent."

De stagebegeleidster contacteert ook steeds de stageplaats om de gemaakte afspraken te overlopen en na te gaan of alles duidelijk is in verband met de doelstellingen van de stage, de uurregelingen, de verzekering, ...

4.9 Externe regulatie: beginsituatie

De stagebegeleidster vindt het belangrijk dat de beginsituatie van de jongere duidelijk te stellen, niet alleen op het vlak van kennis, maar ook op het vlak van persoonlijkheid.

"Zo kan ik de beginsituatie ook duidelijk stellen 'Wil je daar aandacht aan geven?' of 'Wil je er op letten voldoende schouder aan schouder begeleiding te geven?' of 't Is iemand die nogal teruggetrokken is en die moeite heeft zich te integreren in een team, wil je daar aandacht aan geven dat die persoon zich veilig voelt?'"

"Dan stel ik dat ook heel uitdrukkelijk naar dat werkveld, dat ze er rekening mee moeten houden dat dat geen verzorgenden zijn, maar dat dat mensen zijn die eigenlijk nog 'in service' bijna opgeleid moeten worden vanaf de eerste dag dat ze daar komen. Bij Koen lukte dat heel goed, die mensen hebben daar echt aandacht aan gegeven en dat klikt heel vlot. Dat vind ik heel belangrijk dat ze heel goed op

de hoogte zijn van de beginsituatie van de cursist, zowel naar vooropleiding maar ook naar persoonlijkheid, naar dingen aanvoelen en initiatief nemen. Ik denk dat het slagen van de stage daar ook voor een stuk van afhangt.”

Ook de informele mentor verwijst hiernaar als belangrijke hefboom. Zij vond evenwel dat zij op dit vlak over onvoldoende informatie beschikte.

4.10 Externe regulatie: de groep

De stagebegeleidster merkt dat het leerproces in sterke mate bepaald wordt door het groepsproces:

“Als de stage afgelopen is, komt de cursist terug in de groep en dan vertellen zij gewoon hun ervaringen aan elkaar omdat ze daar eigenlijk van mekaar ook veel uit leren. Ze zijn uiteraard ook benieuwd van hoe hebben ze het gesteld maar ze halen daar ook tips uit voor zichzelf om te beslissen naar hun volgende stageplaats toe ... Iedere morgen vraag ik heel kort rond ‘Zijn er mensen die iets beslist hebben ivm met de stage of met tewerkstelling?’ Je merkt dat dat stimulerend werkt, van ‘Die heeft al iets en die heeft al iets’, en dan gaan ze zelf ook op zoek. of ze brengen vacatures voor elkaar mee. Dus ook het groepsproces is ook heel belangrijk; de begeleiding begint bij ons door de groep op zich ... Als coördinator heb ik eigenlijk wel heel gemakkelijk praten, maar als ze dan dingen horen van medecursisten dan gaf hen dat toch wel meer veiligheid en geruststelling.”

Ook Koen geeft aan dat hij in zijn leerproces veel steun heeft gehad aan de groep cursisten.

5. Input

5.1 Stagiair - schoolcarrière en leerverleden

Koen startte het middelbaar onderwijs in de richting ‘moderne talen’. Na twee jaar wou hij overschakelen naar het ‘sociaal technisch’ omdat hij problemen had met Frans. Na aandrang van zijn vader werd het technische onderwijs, *“omdat hij dan met zijn handen kon werken”*. Koen slaagde niet en schakelde toch over naar het ‘sociaal technisch’. Hij voltooide het derde en vierde jaar zonder problemen. In het vijfde jaar volgde hij ‘bijzondere jeugdzorg’. Hij had een aanvaring met de klastularis en was niet geslaagd voor zijn stage. Koen koos opnieuw voor het ‘sociaal technisch’ en voltooide de laatste twee jaren van het middelbaar onderwijs. Nadien startte hij een opleiding om onderwijzer te worden, maar haakte al snel af.

“Ik was geen probleemstudent, maar wel een student met een eigen visie. Ik had problemen met dwang.”

Met deze schoolcarrière had Koen weinig voorkennis voor de ‘terugkeercursus voor verzorgenden’ achter de hand. Volgens de informele stagebegeleidster heeft dit zijn stage duidelijk gehypothekeerd. Daarnaast blijkt uit Koens schoolcarrière dat hij geen al te beste ervaringen heeft met formele opleidingen. Vandaar waarschijnlijk ook het belang dat hij hecht aan het leren ‘in de praktijk’.

5.2 Stagiair - vaardigheden

Het is goed als een stagiair over de nodige sociale vaardigheden beschikt. De formele mentor verwijst op dit vlak naar verantwoordelijkheidszin en tactvol met de bewoners en collega’s kunnen omgaan. Bij Koen waren sociale vaardigheden volgens de stagebegeleidster geen probleem:

“De verantwoordelijke van de bewoners zei dat het een geknipte persoon is om de opleiding verpleegkunde te gaan volgen. Dat zegt ook heel veel over het feit dat we rond zijn persoon niet zoveel vragen moeten gaan stellen. Doe je dat graag, kun je je inleven, heb je geduld genoeg, ... Het enige wat ik een paar keer aan Koen gezegd heb is: ‘Koen, gij zijt enorm goed, ge moet alleen opletten, waar het nodig is, dat ge uw grenzen stelt, dat je ook assertief durft zijn, dat je ook durft zeggen als het niet goed gaat.’”

5.3 Stagiair - zelfbeeld

Koen heeft niet zoveel zelfvertrouwen, wat een invloed heeft gehad op zijn leerproces.

5.4 Stagiair - leerstijl

De formele mentor merkt op dat studenten die in het rusthuis stage doen, vaak ‘doeners’ zijn. Ook Koen blijkt zo iemand te zijn.

Het is volgens de formele mentor belangrijk met de leerstijl rekening te houden.

“Het is de kunst van te zien ‘Hoe leert iemand?’ Ik vraag soms: ‘Wie leest graag?’ Die geef ik dan een boek. Anderen geef ik een folder met tips.”

Ze vindt tevens dat een meer reflecterende leerstijl meer vruchten zou afwerpen: voor zichzelf doelstellingen kunnen stellen, openstaan om te reflecteren over attitude en theoretische kennis, spontaan feedback geven.

5.5 Stagiair - leerbereidheid en -motivatie

Waar Koen misschien tekort schoot in voorkennis, maakte hij dit ruimschoots goed op het vlak van leerbereidheid en -motivatie. Alle betrokkenen zien dit als een belangrijke factor in het welslagen van de stage.

“Nu, het is ook iemand die heel gemakkelijk is, en zich schikt naar de uren enzo; in die zin is het ook wel een gemakkelijke stagekandidaat voor de stageplaats; van twee kanten” (Marij)

“Hij was heel leergierig. Hij stelde heel veel vragen.” (Annie)

“Een goede stagiair staat open voor dingen die je moet leren, draagt niet de arrogantie mee van ‘Ik weet het beter’, wil leren, is assertief genoeg (niet behandeld willen worden als een goedkope werkkraft).”

Voor de formele mentor is het belangrijk dat de stagiair een goeie ingesteldheid heeft. Er werden ooit stagiairs geweigerd die dat niet hadden. Een goede ingesteldheid wil voor haar zeggen:

“Een open visie, dat ze willen leren, op verschillende domeinen. Dat ze ervan doordrongen zijn ‘Stagelopen is een kans voor mij en geen moeten; ik mag hier mijn stage lopen.’”

5.6 Stageomkadering - begeleiding op de werkvloer

Binnen het rusthuis werd een draaiboek voor stagiairs uitgewerkt. Uit welk systeem ze ook komen, er wordt volgens een zelfde stramien gewerkt. Naargelang de opleidingsinstantie en de stagiair worden wel telkens andere accenten gelegd. Die zijn afhankelijk van de stageopdrachten, maar ook van de stagiair zelf.

5.7 Begeleiding op de werkvloer: mentoring

De begeleiding van de stage ligt vrijwel volledig in handen van de werkvloer. De stagebegeleidster ziet hierin nogal wat verschillen:

“Ik kan eigenlijk niet klagen van de stageplaatsen nu. Ik merk wel dat iedereen dat zo'n beetje op zijn eigen manier doet. Bijvoorbeeld concreet in de thuiszorg: sommigen gaan volledig alleen in een gezin, anderen werken continu met een verzorgende samen. Ik bespreek dat nu systematisch met de cursist: ‘Wat vind je wenselijk?’”

In het RVT wordt de begeleiding gestructureerd. Er is een formele mentor. In het geval van Koen is dit Soetkin. Er wordt verder voor gezorgd dat de stagiair iedere dag gekoppeld wordt aan bepaalde personeelsleden. Annie, als informele mentor,

vervulde hierin een belangrijke rol. Voor elke stagiair wordt ook een logboek bijgehouden. De begeleider schrijft hier iets in. Als dit wegens tijdsgebrek niet mogelijk is, wordt er steeds mondeling feedback gegeven. De formele mentor gaat ook dagelijks aan de verantwoordelijke van het team waarin de stagiair werkt vragen hoe het gaat.

Voor Koen echter zijn het vooral de inspanningen van het hele team die hem geholpen hebben:

“De eerste dagen was het vooral één iemand die mij begeleidde, maar als die er dan niet was ging ik de eerste kamer waar licht brandde en daar was dan iemand anders. En dan was dat ook goed. Dat vond ik ook heel positief, dat er geen expliciete stagementor was. Iedereen heeft geholpen. Je krijgt meerdere visies. De ene doet het zo, de andere doet iets anders. Je hebt ook contact met iedereen. Als je alleen maar met je (formele) stagementor rondloopt, is dat de enigste waar je mee babbelt. Ik liep de laatste week alleen rond en ik ging overal gaan helpen. Dat gaf mij ook gevoel van aanvaard te worden. Als je je focust op een persoon en als die is er niet, dan val je in een gat.”

Welke kwaliteiten moet een goede mentor hebben volgens de verschillende betrokkenen? Veel, we zetten ze op een rijtje:

Ten eerste moet er een engagement zijn:

“Je moet 200% achter de stage binnen de organisatie staan. Men mag het niet zien als een extra klus.” (Soetkin)

“Je moet op de eerste plaats bereid zijn om cursisten onbevoordeeld kansen te geven om iets te leren en ze zeker niet als goedkope werkkrachten inschakelen.” (Marij)

“Ze moeten openstaan voor stagiairs, ze niet als goedkope werkkrachten behandelen (vuil werkjes).” (Koen)

Ten tweede vinden zowel de formele mentor als de stagebegeleidster samenwerking tussen beide belangrijk:

“Peilen naar de visie van de stagebegeleiders en ook feedback vragen aan de stagebegeleiders. Nu gebeurt dit laatste weinig.” (Soetkin)

“Bereid zijn om samen te wreken met de vormingsinstellingen en scholen; bereid zijn om nieuwe evoluties op te volgen en open te staan voor wat er in de cursus wordt gegeven. Van daaruit vraag ik ook altijd ‘Vinden jullie dat mensen uit de opleidingsorganisatie goed opgeleid zijn, kun je suggesties geven?’” (Marij)

Ten derde wordt gewezen op didactische capaciteiten en sociale vaardigheden:

“De mentor moet ook capaciteiten hebben om op een goede manier samen met de student systematisch het leerproces door te gaan. Als ik hoor dat dat iemand is die vraagt naar de doelstellingen vind ik dat ook positief. Dat betekent dat dat iemand is die daar een stuk systematiek in wil teken en wil aansluiten bij verwachtingen vanuit de opleidingsorganisatie en van de student; Mensen die daar ook de tijd voor willen maken, ook voldoende luisteren naar de redenen die de student aanhaalt voor zaken.” (Marij)

“Niet aanzien als stagiair, dat je voelt dat je iets goed betekent. Waarderen, voelen dat je goed bezig bent.” (Koen)

“Je moet positieve en negatieve feedback kunnen geven” (Soetkin en Annie)

Wat zowel Annie als Soetkin als een belangrijke hefboom voor een goede stage zien, is tijd, tijd voor begeleiding.

“Als ik mag dromen daarrond, ik zou stages veel meer benutten, van de eerste tot de laatste moment te coachen, dat er continu iemand is die mee reflecteert. Er zitten veel doeners in die opleiding, met dat niveau. Ze zien, kopiëren, nemen over. Ze werken niet vanuit een theoretisch model. Maar dan is het onze taak om te reflecteren.” (Soetkin)

5.8 Begeleiding opleidingsorganisatie

Het gebrek aan begeleidingstijd voor de stages haalt de stagebegeleidster aan als het grootste knelpunt van de cursus:

“Nu geven wij die taak volledig door aan het werkveld. Als je dat goed communiceert, kan je het gebrek aan begeleiding een stukje verhelpen. Dat is ook wat wij proberen te doen. Maar ik heb toch in het werkveld ondervonden dat er vraag is naar meer. De cursisten vragen het zelf ook. ‘Kom je niet nog een keer meer, mee samen werken met mij?’ Zo zijn ze dat gewoon vanuit de school voor verpleegkunde en verzorgenden.”

De stagebegeleidster verwijst er al naar. Vanuit opleidingsorganisatie probeert men het gebrek aan eigen begeleidingstijd te compenseren en toch kwaliteit te garanderen. In de eerste plaats probeert men al een goed zicht te hebben op de stageplaatsen en de mentoren:

“Soms heb je ook niet altijd zo goed zicht op de persoon van die mentor. Mensen gaan soms op stageplaatsen die ik toch nog niet ken. Dan ga ik zo snel mogelijk op bezoek om de persoon van de mentor te leren kennen en als ik dan merk dat dat een persoon is die de stagiair zeer goed opvangt, dan ben ik daar ook gerust in. Dan moet ik daar zelf ook minder tijd aan geven.” (Marij)

In de tweede plaats tracht men de mentoren in de mate van het mogelijke te coachen: door de doelen van de stage duidelijk te stellen, de beginsituatie goed toe te lichten, bij te sturen indien nodig.

“Waar dat het nodig is, neem ik nog meer contact op met de stageplaats om te vragen of ze bij de cursist gericht zaken willen begeleiden en eigenlijk tot nu toe heb ik daar heel positieve ervaringen mee.” (Marij)

“Volgens mij is een goede begeleiding, wat we hier ook hebben bij de opleidingsorganisatie; dat we duidelijke leerdoelen hebben, die we ook communiceren naar het werkveld; en dat we die ook systematisch bekijken: Is het dat dat wij beogen met stage? Waar moeten wij over waken? Waar kunnen we advies geven?”

Dit is ook precies was we bij de formele mentor horen. Op de werkvloer heeft die weinig concrete betrokkenheid vanuit de opleidingsorganisatie gevoeld, maar er werd volgens haar wel gepeild naar de stageplaats en er werden kapstukken meegegeven voor de begeleiding. Dit apprecieerde ze omdat dat niet altijd het geval is bij opleidingsinstanties. Ook de informele mentor verwijst naar het belang van die kapstukken: goede stageopdrachten en wat de cursisten al aan opleiding gehad hebben.

“Dikwijls weten we het ook niet, wat kunnen zij en wat kunnen we verwachten en wat verwachten zij van ons.”

Uit het verdere gesprek met de informele mentor blijkt echter dat ideaal en realiteit toch uit elkaar liggen. De informele mentor, die het meest met Koen werkte, had weinig zicht op de doelen en beginsituatie van Koen en hijzelf kon haar op dit vlak ook niet veel verder helpen. Er was hierover ook geen contact met de stagebegeleidster. Vooral omwille van het gebrek aan voorkennis bij Koen had ze die informatie toch wel willen hebben om hem goed te kunnen begeleiden.

Welke begeleiding wordt concreet voorzien vanuit de opleidingsorganisatie? Er wordt gewerkt volgens een vast stramien:

- Info over stage aan de cursisten: doelstellingen, praktische informatie, eventueel oefening op solliciteren voor stage.
- Brochure met alle instellingen voor cursisten.
- Bemiddeling bij contactname indien nodig.
- Telefonisch contact met de stagementor om afspraken duidelijk te stellen en beginsituatie toe te lichten.
- Eén stagebezoek (afzonderlijk gesprek met de betrokkenen, afgerond door een gezamenlijke evaluatie).
- Bespreking van de stage in de cursusgroep.

Daarnaast is de stagebegeleidster ook beschikbaar in geval van problemen.

“Zijn er problemen, dan kunnen ze mij altijd vroeger bellen, dan kan ik zelf ter plaatse komen. Gewoonlijk bellen cursisten die het wat moeilijk hebben of wat met schrik zitten mij ook op om te zeggen hoe het zit na twee dagen stage, spontaan verslag uitbrengen; en aan de hand daarvan kan ik de datum van het bezoek nog verzetten. Ze durven hun zaken niet stellen, het loopt moeilijk in het team, ze worden niet gehoord, misschien misbruikt als goedkope werkkrachten. Dan neem ik rapper contact op met de dienst ofwel probeer ik al telefonisch zaken duidelijk te stellen.”

Bij Koen horen we dat die beschikbaarheid verder gaat dan de problemen. De betrokkenheid die de stagebegeleidster tijdens de cursus toont wordt ten zeerste geapprecieerd.

“Ze is er altijd. Bijvoorbeeld bij palliatieve zorgen. Iedereen is ondersteboven buiten gekomen, iedereen was er kapot van van die dag. Marij had vergadering en was er niet, maar de volgende dag belde ze om te vragen hoe het was. Ze wist hoe dat zou kunnen aflopen en ze wilde er zijn. ‘s Morgen, koffiepauze, ‘s middags, altijd als ze de kans ziet, is ze er om te vragen. Ze kent ook veel stageplaatsen en ze kan zo beetje zien of het zal gaan. Ze heeft zicht op cursisten. Ze is heel vriendelijk. Als een positieve cirkel rond ons.”

Meer begeleiding vond hij in het algemeen en ook in zijn geval niet nodig:

“Het is moeilijk om te oordelen of er genoeg begeleiding was omdat het goed gegaan is. Als je je niet zo goed voelt weet ik niet. Je mag dan wel een keer opbellen. Maar ‘t is een terugkeercursus, dan moet de begeleiding op de stageplaats er zijn. Die moet ook evalueren omdat die dagelijks in de praktijk meestaan. Moesten ze op mijn handen komen kijken zou het veel minder zijn. In een school is dat veel belangrijker. Maar wij moeten terug in het werkveld stappen.”

De stagebegeleidster zegt dat ze beschikbaar is, maar de vraag moet wel van de cursist komen:

(In verband met de sollicitatie:) “Ik probeer de cursist altijd aan te moedigen dat die dat zelf opneemt. Maar merk ik dat dat niet lukt of dat die daar steun bij nodig heeft, vraag ik ook: ‘Zeg iets als ik iets moet doen’. Ik ga niet acties ondernemen zonder dat ze dat weten of zonder dat ze daarmee akkoord zijn. Ik wil dat de vraag van hen uitkomt. Dat is ook onze manier van stages te begeleiden.”

Een dergelijke manier van werken houdt wel het gevaar in dat cursisten die zelf niet veel aanbrengen door de mazen van het net glippen. Zo beseft de stagebegeleidster tijdens het interview dat dit voor een stuk ook bij Koen gebeurde.

“Als hij wat meer zorgen zou maken, of obstakels zou maken, dan zou je direct ook wat meer punten hebben waarop je samen met hem zou gaan werken, maar

hij gaat er zo gemakkelijk en zo vlot over waardoor ik bij hem minder dan met andere cursisten een aantal zaken heb aangepakt.”

De stagebegeleidster vindt systematische opvolging belangrijk. Omwille van tijdsgebrek komt ze daar niet aan toe:

“Maar het nadeel is dat ik hem niet systematisch zie functioneren bij de zorgvragers. Anders zou ik veel meer, zoals ik dat in het onderwijs van verpleegkunde wel kan en doe, analytisch werken. ‘Hoe heeft hij dat in het begin gedaan?’ Ik heb hem advies gegeven, we hebben dingen samen besproken, . maar dat kan ik dus allemaal niet opvolgen, dat is wat wij allemaal moeten doorgeven aan de stagementor.”

Ook de informele mentor wijst op de nood aan een systematische opvolging vanuit de opleiding:

“Zij kunnen wat er tijdens de stage gebeurt, beter toetsen aan de theorie. Want wij volgen niet altijd het boekje. Dat is ook niet altijd mogelijk in de praktijk. Dus wij zijn niet altijd echt geplaagd om bijvoorbeeld de cursisten te evalueren.”

Welke zijn de kwaliteiten van een goede stagebegeleid(st)er?

De stagebegeleidster zelf, die tevens docent is aan een school voor verpleegkunde, vindt het een voordeel dat ze heel veel stageplaatsen en mentoren kent. Door een goede matching kan ze haar eigen gebrek aan begeleiding opvangen.

Ten tweede verwijst ze ook naar een aantal didactische en sociale vaardigheden. Hoe ze geïnteresseerd is in leerprocessen, groepsprocessen, ... Ook Soetkin vindt een dit soort vaardigheden essentieel: voldoende psychologische achtergrond om mensen te begrijpen, te beluisteren, kapstokken aan te reiken, ...

Ten derde verwijst Soetkin nog naar de visie op ouderenzorg.

Voorwaarde om een goede stagebegeleiding te realiseren is evenwel tijd, tijd die het aan de stagebegeleidster ontbreekt. Een andere randvoorwaarde is omkadering. Die kon binnen de opleidingsorganisatie wel gerealiseerd worden: bijscholing, supervisie, intervisie, ...

5.9 Stagedocumenten

Bij de opleidingsorganisatie bestaat:

- Een stagebundel met doelstelling, voorbereiding, inhoud begeleiding.
- Evaluatieformulier met als topics: evaluatie van het verzorgend handelen, sociale vaardigheden, attitudes.

Verslagen moeten niet geschreven worden, al zou de stagebegeleidster dit een goed instrument vinden:

“Je moet geen verslagen maken die je moet indienen. Ze moeten ook geen diploma hebben van onderwijs enzo. Maar ik zeg ‘Probeer dan toch die zaken waarop je stoot of die zaken waarvan je zegt dat is leerrijk voor mezelf, of een mooie toepassing van de theorie, probeer ze op te schrijven en breng ze mee’, maar ik merk dat verzorgenden, ze beloven dat wel en ze gaan dat wel doen, maar zo systematisch rapporteren doen ze eigenlijk wel niet; en wij hebben niet de tijd om dat op te volgen; vandaar dat wij dat ook niet verplichten aan mensen om te doen. Ik heb het wel eens gedaan op voorhand een stramien meegegeven. Ik dacht misschien zet hen dat toch meer aan om eens iets op te schrijven maar dat is denk ik ook wel een beetje het zwak punt van de discipline van verzorgenden dat zij niet zo graag schrijven en rapporteren enzo, zelfs bij verpleegkundigen. En nochtans is dat volgens mij een heel goed middel om er zelf uit te leren, en dat is iets dat ik persoonlijk meer zou willen ontwikkelen in die stagebegeleiding, maar het vraagt zijn tijd en systematiek van opvolgen.”

Koen vindt een schriftelijke neerslag alvast geen bijzondere hulp.

5.10 Evaluaties

De stagebegeleidster benadrukt dat het belangrijk is dat de evaluaties op de stageplaats in overleg met de cursist gebeuren. In het RVT wordt de evaluatie steeds in team gedaan. De personeelsleden die met de stagiair samengewerkt hebben scheppen het kader voor de evaluatie. De aanwezige teamleden proberen het besluit dan rond te maken. De formele mentor is wel niet helemaal tevreden over de evaluaties:

“Naar quotering toe zitten ze meestal hoog. In hun verhaal brengen ze wel de werkpunten, maar dit laten ze niet merken in hun quotering.”

Ook de evaluatie van Koen was uiterst positief. Net als de mentor stelt ook de stagebegeleidster zich vragen bij de quotering:

“Heel positief, ik moet zeggen zo positief dat ik nog graag wat concretere voorbeelden in een evaluatie zou willen zien staan, werkpunten, waarop ik zelf nog gericht zou kunnen inspelen in de cursus.”

Indien gewenst probeert de stagebegeleidster ook aanwezig te zijn. Door tijdsgebrek kan ze dit evenwel niet voor iedereen doen. Als zij niet bij de eindevaluatie aanwezig is, brengt de stagebegeleidster eerder een stagebezoek. Voor sommige stagiairs kan dit een nieuwe start betekenen en openheid scheppen.

Koen vindt het vooral belangrijk dat hij op de praktijk beoordeeld wordt en er geen theoretisch examen is.

5.11 Overleg met andere stagiairs

Een duidelijke hefboom waarin de stagebegeleidster zeer sterk investeert, ook al moet dat vooral tijdens informele momenten gebeuren.

5.12 Stageinhoud

De stagebegeleidster streeft naar een geleidelijke opbouw van de stage, gradatie.

5.13 Praktijkgemeenschap

In het rusthuis hebben de teams zelf de keuze of ze (nog) een stagiair willen opnemen.

“Zo zijn ze mede verantwoordelijk en willen ze het ook echt.”

Het personeel kan er ook zelf over beslissen of ze stagiairs al dan niet willen begeleiden. Sommigen doen dit liever niet, maar anderen voelen zich volgens het hoofd goed bij de studenten.

5.14 Organisatie

De belangrijkste hefboom voor een goede stage is volgens de formele mentor dat de stageplaats een ‘lerende’ organisatie is. Het rusthuis is volgens haar zo’n lerende organisatie en wel om verschillende redenen. Ten eerste zijn er heel wat reflectiemomenten, heel veel vergadermomenten. Ten tweede durft de organisatie zichzelf en haar praktijken in vraag te stellen, ook in functie van de organisatie van stages. Ten derde doen er zich veranderingsprocessen voor. Er waren reeds twee reorganisaties. Nu staat het rusthuis voor een verbouwing. Het personeel wordt hierin betrokken. Ten vierde staat de organisatie nooit stil. Zo staat momenteel ‘medewerkerszorg’ in de aandacht. Er was een vorming ‘ontstressen’, er wordt over gesproken, boeken worden aangeboden, er is een feestcomité opgericht om ‘anders samen te zijn’. In het rusthuis werden ook werkgroepen opgericht. Ieder personeelslid kan een groep kiezen. Ze dragen dan ook een badge met hun naam en in welke werkgroep ze zitten. Hiervan kwamen foto’s in het huiskrantje. Er worden nog wel meer initiatieven genomen om leven te brengen in de organisatie. Zo is er de jaarlijkse show van het personeel voor de bewoners. De stagiairs worden dan ook aangeschreven om die show mee te verzorgen.

Een aantal van deze elementen horen we ook terugkomen in de argumentatie van de stagebegeleidster waarom ze het RVT een goede stageplaats vindt.

5.15 Werksfeer

De goeie sfeer in het RVT heeft volgens de meeste betrokkenen een goede invloed gehad op het leerproces van Koen. Voor Koen was dit zelfs de belangrijkste hefboom.

“Ik kan dat niet voor anderen zeggen, maar voor mezelf: ik moet me goed voelen in mijn omgeving of ik functioneer niet meer. Als ik voel dat ik niet geaccepteerd word, dat er niemand iets zegt tegen mij dan ga ik zeker ook geen stage doen.”

6. Context

6.1 Financiering

Er bestaat bij de opleidingsorganisatie een tekort aan financiering voor begeleiding.

6.2 Type stage: alternering

Alterneringsstages hebben verschillende voordelen:

- Terugkoppeling met cursus mogelijk.
- Als twee verschillende plaatsen (waarnaar bij de opleidingsorganisatie gestreefd wordt): hogere tewerkstellingskansen, vergelijkingsmogelijkheid.
- Nieuwe kans als eerste stage niet goed loopt.

6.3 Doelgroep

Na wijziging van de wetgeving kunnen nu ook cursisten zonder vooropleiding instappen in de cursus. De vraag rijst of deze mensen voldoende hebben aan theoretische kennis die ze aangereikt krijgen. De informele mentor stelt zich hier alvast vragen bij.

De stagebegeleidster wijst nog op een ander aspect. Men moet er rekening mee houden dat sommige cursisten al heel wat jaren uit het werkveld weg zijn. Er leeft bij hen vaak veel meer angst dan dat men op het eerste gezicht zou inschatten.

6.4 Doelstellingen

Gezien het om een terugkeercursus gaat, zijn heel wat doelstellingen op tewerkstelling gericht:

“Eerste doelstelling is nieuwe zaken ook eens in de praktijk te kunnen ervaren, vaardigheden en visies. Ten tweede, we merken binnen die ouderenzorg is er heel wat veranderd naar woon- en leefvisies. Ten derde ‘Lukt mij dat nog om weer aan

het werk te gaan, lukt dat vanuit mijn persoon, lukt dat vanuit mijn thuissituatie en als mij dat lukt wat wil ik dan precies, parttime, fulltime job; hier of nog ergens anders?' Dus eigenlijk liggen die doelstellingen een stukje anders dan iemand die zijn opleiding volgt ... En het geeft ook heel wat meer zekerheid om die stap te durven zetten naar het werkveld. Dat zelfvertrouwen terugwinnen is eigenlijk ook een van de doelstellingen." (Marij)

In het verlengde hiervan vindt de stagebegeleidster het ook belangrijk dat de stages georganiseerd worden. Zij hebben een uiterst belangrijke toegevoegde waarde voor de opleiding.

6.5 Beschikbare stageplaatsen

De beschikbaarheid van stageplaatsen stelt in tegenstelling tot sommige andere sectoren geen problemen:

"Er zijn veel stageplaatsen: bejaardentehuizen, woon- en zorgcentra, thuiszorgdiensten, MPI's. Iedereen vindt eigenlijk zelf een stageplaats."

6.6 Selectie stageplaatsen

Tijdens de interviews wordt geduid op het belang van een goede selectie van de stageplaats. Momenteel bestaat hier geen reglementering rond.

6.7 Kenmerken stageplaats

In het rusthuis kunnen de stagiairs hun uren zelf bepalen. De formele mentor benadrukt ook dat ze altijd bovenop de voltallige teams komen.

"Als je ze 'gebruikt', is dat ten nadele van de eigen organisatie, van de bewoners."

Uren worden gekozen in functie van doelstellingen.

Momenteel lopen 6 mensen stage in het rusthuis. Meestal zijn het er ten hoogste 3. Zes vindt de formele mentor wel wat veel, om allemaal goed op te volgen.

6.8 Opleiding

De theoretische opleiding duurt 120 uur, te kort om hierin tijd te spenderen aan de opvolging en bespreking van de stage. Dit dient vooral tijdens informele momenten te gebeuren.

RAMIL

INDIVIDUELE BEROEPSOPLEIDING

*“Mon stage, c’était un succès
parce que j’ai eu mon contract.”*
(Ramil, stagiair)

1. Identificatiegegevens stagiair, mentor, stagebegeleider

Ramil is een Algerijnse man van 58 jaar. Hij verblijft samen met zijn vrouw en twee kinderen sinds vier jaar in België. Twee jaar lang zocht hij werk. Via VDAB kwam hij voor een individuele beroepsopleiding terecht bij een finerbedrijf. Die duurde drie maanden. Nu heeft hij een vast contract bij de firma.

Johan is stagebegeleider. Hij is industrieel ingenieur van opleiding en is magazijnverantwoordelijke bij de firma. Hij is 33 jaar oud, 5 jaar in dienst en begeleidt sinds drie jaar IBO’ers.

Fatima, consulente bij de VDAB, was de eerste jobcoach in Vlaanderen.

2. Beschrijving hoogtepunten, leermomenten

Voor Ramil is er maar een echt hoogtepunt tijdens de opleiding zelf geweest. Dat is het moment dat hij zijn contract aangeboden kreeg. Dat was voor hem ook het moment dat hij wist dat zijn stage geslaagd was.

Verder vindt hij aan zijn stage zijn integratie binnen de groep belangrijk. Die is er stilaan gekomen. Er waren wel enkele kleine conflicten, maar die moet je volgens hem overstijgen. De volgende anekdote was voor hem het bewijs dat het uiteindelijk wel goed zat met zijn positie binnen het bedrijf.

“Het is ook grappig soms. Tijdens de ramadan stak iemand een sigaret op. Ik vroeg dat niet te doen omdat het ramadan was en hij verontschuldigde zich al en wou de sigaret doven, maar ik was maar wat aan het lachen met hem. Dat bewijst dat er respect is, van twee kanten. Ik vier ook met hen sinterklaas.”

Voor de mentor heeft een conflict tussen hemzelf en Ramil een keerpunt betekend tijdens de opleiding.

“Het was een dom voorval. Soms komen klanten naar hier. Het was toen een Italiaanse en ik vroeg aan een paar mannen om langer te blijven, na vier uur. Ramil wilde blijven. In zo'n geval is het de gewoonte van de klant om een som geld te geven als fooi. Dat wordt aan mij gegeven en ik verdeel dat. Ik probeer een eerlijke verdeelsleutel te hanteren: wie langer blijft krijgt meer. Ramil was vroeger vertrokken. De volgende dag verdeelde ik dat en Ramil zag dat hij minder kreeg. Van het een kwam het ander en hij is kwaad geworden, uitgevlogen tegen mij. Hij zag dat bijna als een racistische daad van mij. Dat is absoluut niet waar. Ik probeerde hem dat uit te leggen, maar dat heeft toch een aantal dagen geduurd voordat hij dat begreep, dat dat gewoon een verdeelsleutel was. Daar speelt dan ook het taalprobleem. Na een week was dat helemaal opgeklaard, en sindsdien is dat veel beter tussen ons. Hij vertrouwt mij nu, ik vertrouw hem ook.”

Ook Fatima verwijst naar een conflict tussen Johan en Ramil als we haar naar een leermoment vragen. Ook hier ging het om een communicatiestoornis.

“Er was een klant geweest - het is dan heel druk, je krijgt drie, vier commando's tegelijk: paletten daar, dat gaan halen, die stam, die soort, ... Maar dat is te veel voor Ramil. Johan is dan bezig met de klanten en hij wordt daar krikkel van 'Kan die dat niet onthouden?'. Nee, 't is te veel ineens. Johan is daar heel lastig om geweest en Ramil kon dat dan niet goed uitpraten, te timide ook om dat te durven uit te praten. Ramil bracht dat tijdens de lessen naar voren. Daar hebben we dat uitgepraat, want Johan is geen contraire, maar omdat het zo druk was kon hij Ramil niet goed opvolgen.”

Een belangrijk moment waarnaar alle betrokkenen verwijzen, situeert zich op de overgang tussen de opleiding en een vast contract. In het bedrijf wou men dat Ramil enkele administratieve taken opnam. Volgens Fatima hing hiervan ook zijn contract af en zij heeft er bij de firma sterk voor gepleit Ramil hierin een kans te geven. De administratie hield in dat maten van het hout die afgeroepen werden, ingevoerd moesten worden in de computer. Voor Ramil stelde dit twee problemen. Verstond hij voldoende Nederlands om de gegevens correct in te voeren? Daarnaast had hij nog nooit met een computer gewerkt. Hij kreeg een maand tijd om zich te bewijzen. Ramil schafte zich thuis een computer aan en sloeg aan het oefenen. Hij vroeg aan Johan lijsten met maten. Ramils oudste zoon las die voor en Ramil tikte ze in. Al snel bleek dat hij de administratie aankon. Johan is onder de indruk van Ramils inzet. Ramil is er trots op dat hij deze verantwoordelijkheid gekregen heeft.

3. Output

3.1 Doorstroming - arbeidscontract

We zitten in het verhaal van Ramil duidelijk in het spanningsveld tussen tewerkstelling en leren, waarbij de nadruk in sterke mate op de tewerkstelling wordt gelegd. Telkens opnieuw herhaalt Ramil dat het arbeidscontract het belangrijkste element was in zijn opleiding:

“Het werk achteraf is het belangrijkste. Ik heb de stage gedaan om achteraf werk te hebben.”

Hij ziet ook niet zo goed in wat hij heeft moeten leren. De taken die hij te doen kreeg waren niet zo moeilijk. Voor hem was de doorstroming ook essentieel om aan de opleiding te beginnen. Ook Fatima en Johan zien de opleiding vooral in functie van de latere tewerkstelling in het bedrijf. Voor hen was de individuele beroepsopleiding duidelijk een manier om Ramil in te passen in het bedrijf.

De mentor geeft weer waarom dit contract zo belangrijk was voor Ramil:

“Ja, voor Ramil was dat contract belangrijk omdat zijn situatie er daardoor gunstig uitziet. Hij is ook niet iemand die thuis kan blijven zitten. Hij heeft ook zijn leeftijd tegen, in de 40. Dat is zelf voor autochtonen nog moeilijk om aan het werk te krijgen. Het feit dat op zijn leeftijd alles nog in orde was, was voor Ramil zelf al een hele opluchting. Dat contract is heel belangrijk geweest. Zo moet het feitelijk.”

3.2 Leereffecten met betrekking tot arbeids- en beroepsomgeving: integratie

Het is heel moeilijk om Ramil tijdens het interview over ‘leren’ te laten spreken. Voor hem staat de tewerkstelling na afloop van de opleiding voorop. Waar hij wel vooruitgang in zag, was zijn integratie binnen het bedrijf.

“Voor mij waren het nieuwe mensen, andere karakters. Ik ben al vier jaar hier, maar ik kende geen mensen van hier. Wat ik hier dus in die stage geleerd heb, is dat ik nieuwe mensen heb leren kennen, uit een ander milieu. Dat heb ik geleerd. In het begin was ik een beetje gecrispeerd, maar toen ik eenmaal hier bij hen was, toen ik met hen begon samen te werken, toen de ambiance er gekomen is, is dat veranderd. In het begin zit je met verschillende mentaliteit, maar zachtjesaan is dat verbeterd, heb ik het vertrouwen gewonnen van mijn collega's, je moet je integreren.”

Ook Johan herinnert zich deze evolutie bij Ramil en vond die heel belangrijk in functie van de tewerkstelling die later volgde.

“Het is vooral belangrijk dat hij hier ingeburgerd is. Het belangrijkste is de attitude naar de werkgever, naar de collega’s toe. Dan komt de rest vanzelf. Voor de job waarvoor hij is aangenomen was eigenlijk geen technische opleiding nodig. De jobs die hier moeten gebeuren in het magazijn zijn eigenlijk vrij eenvoudig. Dan spreek ik nu niet over het sorteren van het hout of het opmeten, maar al de rest, paletten afstapelen tot paletten afstapelen, daar moet je uiteraard niet voor gestudeerd hebben.”

Ook Fatima ziet dit als iets belangrijk, eigen aan elke nieuwe job, maar vooral ook voor allochtonen:

“Nieuw beginnen in een bedrijf is altijd een leerproces, niet alleen voor allochtonen. Je moet je als werkkracht kunnen bewijzen, je moet je in die groep integreren, met die groep kunnen samenwerken, en geaccepteerd worden. Het feit dat dat allemaal gebeurt zonder communicatieproblemen dat is ook een leerproces. Dat is voor iedereen belangrijk, maar voor allochtonen extra moeilijk omdat je het allochtoon zijn moet kunnen overstijgen voor de werkgever. De werkgever moet u kunnen zien als werknemer en niet als allochtoon.”

Opvallende in deze context is het feit dat Fatima deze output (integratie) niet bij Ramil, maar wel bij het bedrijf, met name Johan legt. Hoewel ze erkent dat het bedrijf en ook Johan een engagement naar de doelgroep tonen, zag ze dat het bedrijf toch de tijd nodig had om in te zien dat Ramil wel degelijk zou presteren.

“Ik denk dat die stage in Ramils geval wel nodig was om te kunnen laten zien wat hij kon. Omdat Ramil heel veel vertrouwen had in zijn capaciteiten en Johan niet. Als ik zie hoe hij daar tegenover stond, blindstaren op dat beperkt Nederlands en niet zien naar zijn capaciteiten, terwijl ik wist dat er veel meer inzat - ‘Geef die man de kans en hij zal u verbijsteren’ - Het was dus eigenlijk meer het leerproces van Johan. Doordat dat zo goed gelopen is, heeft Ramil die kansen gekregen.”

3.3 Leereffecten met betrekking tot beroepsmatige competenties

Hoewel in bovenstaand fragment de indruk wordt gewekt dat de stage niet gericht is op het opbouwen van beroepsmatige competenties, horen we tijdens de interviews dat ook op dat vlak kleine zaken geleerd moesten worden.

“Het hout stapelen enzo, dat kun je nergens leren, dat is dus inderdaad iets dat je ter plaatse leert. Het is misschien niet moeilijk, maar het is wel specifiek aan het bedrijf. En daarbij, Ramil is eigenlijk een schoenmaker. Hij heeft dan als magazijnier gewerkt in een farmaceutisch bedrijf, dus allemaal andere jobs, en dit is hout.” (Jobcoach)

“Bijvoorbeeld met de heftruck rijden. Het is hier belangrijk dat je het finer niet beschadigt. We stapelen het finer zonder rekken. Het is belangrijk dat de paletten

mooi gestapeld liggen, omdat wij aantal paletten boven elkaar zetten zonder steun. Dat zijn zo een aantal dingen die belangrijk zijn in dit bedrijf, hoe onnozel ze ook eigenlijk zijn op zich, het zijn kleine dingen, maar toch belangrijk.”

Ook het werken met de computer kan je volgens de jobcoach nog als een output van zijn stage zien, hoewel hij hier eigenlijk pas mee startte na de opleiding. Volgens haar moet je de periode erna nog zien als het verlengde van de opleiding.

3.4 Persoonlijke ontwikkeling - maatschappelijke integratie

Voor Ramil persoonlijk is een bijkomende output van zijn opleiding en daaropvolgend contract een ruimere maatschappelijke integratie:

“Ik was geïsoleerd, ik zat thuis, ik kwam niet buiten, ik ging niet op café, ik had niet veel kennissen, ... hier heb ik de mentaliteit een beetje leren kennen, heb ik de mensen leren kennen, dat heeft me een idee gegeven.”

In deze context vindt Ramil het wederzijds respect dat gegroeid is tussen hemzelf en zijn collega's ook een zeer belangrijk resultaat van zijn stage.

De jobcoach zegt dat Ramil assertiever is geworden.

3.5 Return voor bedrijf

De jobcoach zegt dat het bedrijf een goede werknemer heeft overgehouden aan de individuele beroepsopleiding. Ook de mentor ziet in de opleiding een selectieprocedure:

“Ge probeert iemand te doorgronden op een aantal weken tijd. Fatima heeft daar ook veel tijd in gestoken, ook tijdens de lessen, om eens echt door te babbelen, gericht vragen stellen van wat is er nu eigenlijk.”

4. Proces

4.1 Regulatieve processen: feitelijke sociale participatie

De integratie van Ramil in het bedrijf kwam volgens de mentor heel spontaan:

“Zo ervaaarde hij dat van de eerste dag, we moesten dat eigenlijk niet zeggen. Hij zag, dat is belangrijk, dat is minder belangrijk. Belangrijk, op tijd komen, stiptheid eigenlijk in het algemeen, bijvoorbeeld als een bestelling moet klaargemaakt worden, van te helpen, efkes iets harder te werken. Dan beseft hij ook al werkende wat er belangrijk is. Voor de rest zijn hier een aantal gewoontes die moeten gerespecteerd worden, bijvoorbeeld hier op het bureel komen. Ik heb altijd gezegd

'Als er een probleem is, kom dat dan eerst bij mij zeggen, dan zal ik met u naar het bureel gaan, dat dat daar geen binnen en buiten geloop is.' Nu Ramil weet dat, die heeft dat automatisch opgepakt.'

4.2 Regulatieve leerprocessen: voorbereiding en evaluatie

De mentor vindt het voor het leerproces belangrijk dat de taken kort opgevolgd worden:

"Heeft de stagiair het goed verstaan? Hoe eenvoudig ook. Het opvolgen, dat controleren, dat is belangrijk omdat je hen toch een beetje verantwoordelijkheid geeft. Ze verwachten dat ook. Ramil ook in het begin, die kwam dikwijls naar mij af: 'Moet ik nog iets doen? Is dat goed zo? Kom eens kijken.' Die wou ook opgevolgd worden."

Cf. leermoment waarin dit onvoldoende gedaan werd.

Daarnaast werd het leerproces van Ramil ook gestuurd door een meer algemene opvolging:

"In het begin was het zeker dagelijks samenzitten om te bespreken hoe alles liep en ik informeerde bij Rik en zijn andere collega's ook over Ramil, beetje informatie verzamelen om met Bert te kunnen bespreken. Die volgt dat goed op, vraagt regelmatig een verslag."

4.3 Regulatieve leerprocessen: hulp

Ramil leerde door de hulp van zijn collega's. Volgens hemzelf gebeurde dit geleidelijk aan:

"Ze hebben me veel geholpen. Ik wist niets en er waren er die geen Frans spraken. Hoe dat dan ging? Ik versta een beetje Nederlands. Als ze eenvoudige zinnen gebruiken, ging het en ik vroeg om te herhalen als ik het niet verstond."

Ook de mentor:

"Ramil heeft daar goede collega's gevonden, die hem daarin ook wilden helpen. Dat was belangrijk in de zin dat als Ramil iets niet begrijpt op die manier, dat je het dan eens op een andere manier uitlegt, leg het desnoods drie of vier keer uit zonder geïrriteerd te geraken." (mentor)

Ook de formele mentor hielp hem verder. Ramil kon bij hem altijd terecht met vragen. En als ze samen werkten, greep de mentor de gelegenheid aan om te polsen hoe hij zich voelde.

4.4 Interne regulatie: initiatief

De mentor was onder de indruk van het initiatief van Ramil toen hij in het bedrijf met de computer begon te leren werken:

“Een week later heeft hij zichzelf thuis een computer aangeschaft, was wel een van het Falconplein, maar die heeft thuis zitten oefenen. Zijn kinderen, die perfect Nederlands spreken, heeft hij tabellen laten voorlezen - hij had mij een aantal voorbeelden gevraagd - en hij oefende.”

4.5 Interne regulatie: gestelde leerdoelen

De jobcoach vindt het belangrijk dat de mensen in opleiding een doel voor ogen hebben als ze aan de opleiding starten. Ze geeft hen mee te werken alsof het hun eigen bedrijf is. Ze zegt hen ook een functie in het bedrijf te kiezen die ze ambiëren en daarnaar te streven.

4.6 Externe regulatie: contacting/contracting

Een goed leerproces start volgens de jobcoach bij een goede screening van beide partijen.

4.7 Externe regulatie door opleiding

De jobcoach heeft een belangrijke rol in het leerproces. Door haar attitudetraining op de werkvloer, waar ook de mentor meestal aanwezig is, heeft ze ruimte om in te gaan op problemen en conflicten, die te bespreken en op te lossen. Ook bij Ramil kon zij op die manier een aantal misverstanden uit de weg ruimen.

5. Input

5.1 Stagiair - levenssituatie

Ramil die vier jaar geleden met zijn gezin uit Algerije emigreerde, had het moeilijk zich te integreren. Werk zag hij hierin als een belangrijke hefboom. Maar al zijn inspanningen op dit vlak waren vruchteloos.

Volgens de jobcoach en de mentor is de leeftijd van Ramil, 46 jaar, een belangrijke belemmerende factor geweest.

5.2 Stagiair - etnische achtergrond - taal

Als anderstalige nieuwkomer was Ramil het Nederlands nog niet machtig. Via Open School is hij daaraan momenteel aan het werken maar hij ziet zelf dat het Nederlands dat hij daar leert anders is dan in de werksituatie.

Ook de jobcoach verwijst naar de taalproblematiek:

“Vaak is dat onbegrijpbaar voor hen, omdat er geen rekening wordt gehouden met het taalniveau van die mensen en dat kan gemakkelijk verholpen worden door een ander taalgebruik, ik zeg niet ‘simpeler’, dat hoeft daarom geen kindertaal te zijn. Gewoon andere zinnen, geen moeilijke woorden gebruiken, ... Ge kunt daar in een vakjargon praten of anders, maar die de opdrachten moet geven staat daar niet bij stil, zeker niet als er druk is.”

Omwille van de taalproblemen heeft de mentor in de loop van de opleiding zijn twijfels gehad over Ramil.

5.3 Stagiair - etnische achtergrond

Het valt de mentor op dat er twee types allochtonen zijn:

“Ofwel zijn ze heel open, een beetje te uitbundig, heel zelfzeker, wat meestal slecht afloopt, ofwel heel terughoudend. Eigenlijk heb ik dat liever omdat ze dan meer open staan voor kritiek, wat moet kunnen, zelfs tijdens opleiding.”

Wat de godsdienst betreft geeft de mentor aan dat het bedrijf bereid is zich tot op zekere hoogte aan te passen (bijvoorbeeld korte middagpauze en vroeger vertrekken tijdens ramadan, verlofdag voor een offerfeest), maar dat die aanpassing toch ook haar grenzen heeft.

De mentor vindt het gebrek aan informatie een probleem bij anderstalige nieuwkomers. Dan vindt hij het in zekere zin gemakkelijker om met kansarme autochtonen te werken:

“Daar weet je het echt van dat ze kansarm zijn. Die komen bijvoorbeeld van het OCMW. Het dossier is gewoon beter gekend. De informatie die verzameld is door VDAB is beter.”

5.4 Stagiair - verworven kennis en vaardigheden

De mentor vindt het niet gemakkelijk dat hij geen precies zicht heeft op wat Ramil vroeger reeds gedaan heeft. Op basis van zijn CV kon hij zien dat:

“die man toch al een en ander gedaan had. Hij kan dat wel zeggen en dat staat op papier, maar wat wist ik daarvan? Misschien was hij daar ook verantwoordelijk voor 10-15 mensen. Die komt dan naar hier en dan moet die plots gaan luisteren naar iemand die jonger is.”

5.5 Leerbereidheid/motivatie

Bij Ramil was de motivatie zeer groot. Hijzelf vindt dat ook een van de belangrijkste redenen van het succes van zijn stage, naast de hulp van zijn collega's:

“En met een beetje goede wil, want ik zocht werk, ik wou echt dat werk hebben. Ik ging naar het OCMW, en ik wou daar niet blijven. Ik heb heel mijn leven gewerkt, ik ben een werker, ik hou ervan te werken. Ik kan ook werken, ik ben niet gehandicapt. Ik heb de wil om te werken en om dat werk te bemachtigen.”

Ook de mentor en de jobcoach verwijzen naar zijn motivatie. Voor de jobcoach is de motivatie van de stagiair, na het engagement van het bedrijf, de belangrijkste hefboom voor een succesvolle stage, de motivatie en de wil om die te laten zien.

Ramil beantwoordde niet helemaal aan de criteria om toegelaten te worden voor de individuele beroepsopleiding (zijn arbeidsvergunning was nog niet aangevraagd). Juist omwille van zijn grote motivatie stak de jobcoach haar nek uit om hem toch te laten starten:

“Ik heb Ramil toch ingeplaatst in het project, omdat ik wist dat Ramil een hele goede werker was en zich zou bewijzen als hij maar de kans zou krijgen en dat het er zeker uit zou kunnen komen in zo'n project.”

5.6 Stagiair - ingesteldheid

Zowel de jobcoach als de mentor verwijzen naar de noodzaak van een goede ingesteldheid, die Ramil volgens hen had: kritiek kunnen aanvaarden, geduld hebben, situaties kunnen inschatten, ...

5.7 Leerverleden

Ramil is schoenmaker van opleiding.

5.8 Stageomkadering - contacting/contracting

De jobcoach vindt een goede voorbereiding van beide partijen (de allochtone stagiair en de werkgever) essentieel met het oog op een succesvol verloop van de opleiding.

Vooraleer een allochtoon op sollicitatiegesprek te laten vertrekken doet zij een eerste screening van de kandidaat. Daar gebeurt al een eerste selectie.

“De mensen worden hier eerst uitgenodigd. We vragen of ze geïnteresseerd zijn in zo’n soort tewerkstelling. We proberen toch wel onze dossiers, onze mensen goed te kennen. Ik ga nooit iemand voordragen naar een bedrijf als ik daar niet 100% zeker van ben. Als jij verkeerde keuzen maakt om iemand naar een bedrijf te sturen, is alle vertrouwen dat je hebt opgebouwd binnen bedrijf verloren. Terwijl, als je een successtory hebt, dan krijg je daar kweenie hoeveel mensen binnen.”

Maar ook de werkvloer wordt gescreend en vooral voorbereid:

“Ik wil zelf zien of dat gaat lukken op de werkvloer of niet. Ik probeer te zien hoe die sfeer daar is. Als ze direct zeggen ‘We werken daar niet mee samen’, dan blokkeert dat, dan kan die man zich niet bewijzen, dan kan niemand zich bewijzen. Dat is nodig dat ik ter plaatse ga, want anders dropt ge daar iemand, onvoorbereid. Niet alleen voor die persoon zelf, maar ook voor de groep. Ik ga daar altijd mee spreken. Wat daar verteld wordt? Het onbekende ‘Wat gaat men hier nu weer binnengooien?’ Vaak is het Nederlands een probleem, ‘Gaan we daarmee kunnen communiceren?’, ‘Gaat het werk daar niet onder lijden?’ Als men op een bepaalde productie moet zijn, dan heeft men daar schrik van, dat zij harder gaan moeten werken. Omdat ze veel meer moeten gaan uitleggen aan die persoon, omdat ze niet zelfstandig zouden kunnen werken. Dat dat ervaren wordt als een last en niet als een meerwaarde.”

Naast de screening die de VDAB deed, had Ramil ook een sollicitatiegesprek bij het bedrijf, met de baas en de mentor. Hij maakte volgens de mentor een heel goede indruk.

5.9 Stageomkadering - begeleiding op de werkvloer - mentor

Voor de mentor is de begeleiding de belangrijkste hefboom voor een goede stage. Vooral de kwaliteit van de relatie tussen de mentor en de werknemer is volgens hem essentieel. Dat is ook iets waarin hij wil investeren.

“Echt aan die relatie werken, dat was voor mij het belangrijkste. Echt de tijd nemen, het vertrouwen winnen. Dat geldt voor elke werknemer, maar specifiek zeker voor allochtonen. Zij hechten veel belang aan dat vertrouwen, zeker van de rechtstreekse begeleider. Naar de baas toe is dat al gemakkelijker. Die betaalt. Ik sta daar dan beetje tussen.”

De jobcoach zegt in dezelfde lijn:

“Een goede mentor is begaan met het lot van de stagiair, staart zich niet blind op productiviteit, is ook bereid om aan zichzelf te werken, moet niet altijd gelijk hebben.”

In het geval van allochtonen vindt de mentor het met het oog op een goede band belangrijk zich te informeren. Hij vindt dit een manier om respect te tonen voor de stagiair, en, bij allochtonen, voor hun cultuur:

“Zij verwachten wel dat je toch een beetje hun achtergrond kent. Zij gaan ervan uit dat als je jezelf begeleider noemt, dat je weet waarover je spreekt, dat je zo geen uitspraken gaat doen die echt wel niet passen binnen hun cultuur. Ik heb mij toch wel beetje geïnformeerd, ook via Fatima, omdat die toch wel goed geplaatst was om daarover iets te vertellen.”

In zijn taak vindt de mentor het belangrijk goed te luisteren en beschikbaar te zijn voor de stagiair:

“Vooral goed kunnen luisteren. Ze zitten met zoveel vragen en de VDAB komt eenmaal per week langs voor die training. Ik ben hier dagelijks. Ze kunnen ook altijd bij mij terecht. Er moet een contactpersoon zijn. Die daar ook voor open staat voor hun vragen. Dat kan over de middag. Ik zeg altijd ‘Schrijf het op een briefje uw vragen en dan kan ik zelf concluderen of dat kan wachten, bv tot als Fatima langskomt, of tot na vier uur als iedereen naar huis is’. Op die manier probeer ik in te schatten hoe belangrijk het is, maar je moet er wel voor openstaan en er naar luisteren ongeacht het moment. Soms komt dat heel ongelegen, maar ja. Of het dan toch voorgaat? Ja, omdat dat heel belangrijk is, zeker voor Ramil ook, gezien de taal enzo.”

Een belangrijke taak van de mentor is volgens de jobcoach ook gericht op de omgeving van de stagiair:

“Een goede mentor is ook iemand die niet alleen met de stagiair bezig is, maar ook met de anderen de werksfeer creëert die optimaal moet zijn voor die stagiair om daar te beginnen.”

De mentor geeft wel aan dat hij wil investeren in zijn taak, maar hij krijgt toch ook af te rekenen met een spanningsveld waarin productie voorop staat (ondanks sociaal geëngageerde firma):

“Ik probeer mij in het begin aan te passen, maar het werk moet ook voortgaan. Ik heb ook een baas die achter mij zit. Hij wil daar wel in investeren, in de begeleiding, maar het moet vooruit gaan.”

In zijn takenpakket wordt geen ruimte voor begeleiding voorzien, hoewel hij dit ook relateert:

“De begeleiding komt bij het pakket, maar dat is helemaal niet erg. Dat gaat eigenlijk tezamen. Je staat samen te werken. Door rond te lopen en te zien of alles functioneert kom je ook in contact met die mannen. Eigenlijk vloeit dat heel gemakkelijk in elkaar. Het enige waar ik echt tijd voor moet nemen is die attitude training. Dat is wel een aantal uren per week dat je echt weg bent van de werkvloer.”

De mentor heeft duidelijk een engagement naar de stagiairs, maar de jobcoach vindt de begeleiding niet zo vanzelfsprekend. Zij kent andere voorbeelden:

“Wij hebben al gehoord dat de mentor een dag tevoren hoorde ‘Jij doet de begeleiding, maar uw productiviteit moet dezelfde zijn als tevoren en als dat niet zo is, dan moet je maar overuren doen.’ Die mensen gaan daar zonder enthousiasme, motivatie aan beginnen.”

De mentor geeft nog aan dat hij in de drie jaar dat hij stagiairs begeleidt zelf ook een hele evolutie heeft meegemaakt. Hij leerde uit zijn fouten. Pleidooi voor bijscholing?

5.10 Stageomkadering - Begeleiding op de werkvloer - netwerk van mentoren

De formele mentor benadrukt dat hij niet alleen voor de begeleiding instond:

“Dat is niet mijn verdienste alleen. Dat is de verdienste van iedereen, zeker van de mensen waarmee hij dikwijls samenwerkt. Zij hebben ook een begeleidingsfunctie, soms zonder dat ze het zelf beseffen. Ik begeleid dan uit de verte op dat moment.”

Met het oog op de begeleiding plaatste de mentor Ramil bij een ervaren werknemer. Rik kan Ramils informele mentor genoemd worden:

“Zeker iemand zoals Rik, vijftig jaar, met veel ervaring. Ik heb dat eigenlijk ook wel een beetje opzettelijk gedaan, Ramil daarbij geplaatst; om al spelenderwijs alles te leren.”

De mentor ziet dit niet als een blijk van waardering naar Rik toe:

“Nee, want Rik beseft dat niet, wil dat ook niet beseffen. Dat is ook niet zijn ambitie. Die doet gewoon zijn werk, zegt hij, en als ze hem een vraag stellen, dan antwoordt hij. En dat doet hij ook, want soms zie ik dat hij met krijt zit te tekenen op de fineer om iets uit te leggen. Hij neemt er ook zijn tijd voor. Dat komt spontaan, heel belangrijk. En zeker voor Ramil is dat stukje ervaring ook belangrijk.”

Ook de personeelsmanager van het bedrijf had een aandeel in de begeleiding van Ramil. Zij zorgde ervoor dat zijn ‘papieren’ in orde kwamen.

5.11 Stageomkadering - Begeleiding VDAB

In het kader van het StoPit-project gaf de jobcoach gedurende drie maanden wekelijks twee uur attitudetraining in het bedrijf. Hierin komen algemene regels in verband met werken in België aan bod (wat doen als je ziek bent, afwezigheden, stresssituatie, ...), maar ook topics als communicatie. Zowel de mentor als de jobcoach vinden dit een uiterst relevant thema. De mentor zou dit deel van de cursus zelfs voor de vaste werknemers interessant vinden, maar dit is wegens tijdsgebrek bijna niet te realiseren.

De jobcoach hield zich tijdens de attitudetraining niet strikt aan de cursus. Zij vindt het vooral belangrijk te polsen naar eventuele problemen en die op te lossen. Meestal kan je die volgens haar toch terugkoppelen naar de cursus. Daarom vindt ze het ook belangrijk dat Johan als mentor steeds aanwezig probeert te zijn tijdens deze lessen. Johan zelf vindt deze pragmatische aanpak ideaal. De stagiairs zijn immers niet altijd geïnteresseerd in formele cursussen.

Het is vooral de bemiddelingsfunctie die de jobcoach voor zichzelf weggelegd ziet. Dit is volgens haar een belangrijke hefboom voor een goede stagepraktijk van allochtonen. Zowel voor de stagiair als voor het bedrijf wil ze op dit vlak een vertrouwenspersoon zijn. Ze vindt het belangrijk geen partij te kiezen, en naar de best werkbare situatie voor beide partijen toe te werken. Als buitenstaander vindt de jobcoach dat zij hiervoor in een goede positie zit.

Het is volgens haar vooral belangrijk kort op de bal te spelen, zodat problemen niet kunnen escaleren. Met het oog hierop vindt de jobcoach dat het ook tot haar taak behoort regelmatig bedrijfsbezoeken te brengen, om zowel de stagiair als het bedrijf op te volgen.

De mentor apprecieert de inspanningen van de jobcoach heel sterk. Zij heeft er volgens hem ten tijde van het conflict zeker toe bijgedragen dat de opleiding van Ramil succesvol beëindigd kon worden. Hij zou het ideaal vinden als die begeleiding nog intenser zou zijn.

“Dan kan je veel vlugger conclusies trekken en kan de stage veel meer ingekort worden.”

Hij denkt evenwel dat het niet echt realistisch is iedereen zo sterk individueel te begeleiden. Hij is eigenlijk wel tevreden zoals het nu loopt.

Vindt de jobcoach dat zijn voldoende tijd heeft voor haar taak? Het antwoord is positief. Zij was de eerste jobcoach in Vlaanderen. Momenteel werkt zij op haar dienst al met 4 mensen. Ze heeft er van in het begin wel op aangedrongen dat ze allemaal op dezelfde manier zouden werken. Indien nodig kan zij ook beroep doen op bijscholing.

De jobcoach is er tenslotte sterk van overtuigd dat allochtonen, maar ook kansarme autochtonen een gespecialiseerde aanpak vragen. Dit wordt bevestigd door de mentor.

5.12 Stageomkadering - evaluatieformulieren

De mentor vindt de evaluatieformulieren uitgebreid en zij worden vaak pas achteraf ingevuld. Tot op zekere hoogte geven ze een indicatie over de evolutie van de stagiair, maar hij vindt ze vooral een goed communicatiemiddel met derden (VDAB, STC, andere bedrijven).

5.13 Praktijkgemeenschap

Gelet op de belangrijkste output van deze opleiding, namelijk de integratie van Ramil, is het niet verwonderlijk dat de collega's een belangrijke rol hebben gespeeld in het leerproces. Hijzelf vindt hun hulp een van de belangrijkste hefboomen in zijn stage. Het valt op dat hij over zijn collega's herhaaldelijk in termen van 'vrienden' spreekt.

Ook de jobcoach benadrukt het belang van de praktijkgemeenschap. Voor haar is dit een van de belangrijkste hefboomen:

“De sfeer op de werkvloer, collega's die hem willen aanvaarden, een kans willen geven. De interactie moet wederzijds zijn, maar de collega's en ook de bazen spelen hierin een belangrijke rol.”

5.14 Arbeidsorganisatie - engagement

Voor de jobcoach is de eerste hefboom voor een goede stage bij allochtonen het engagement van het bedrijf.

“Het bedrijf moet er volledig achter staan, om die op alle fronten op te vangen.”

Ze voegt hieraan toe dat je dit engagement kan vragen, niet eisen. Daarnaast moet dat engagement er niet alleen bij de bazen zijn, maar ook op de werkvloer (zie ook praktijkgemeenschap). Herinner: de jobcoach peilt hier op voorhand naar en probeert obstakels voor dit engagement uit de weg te ruimen.

Op deze stageplaats is dit engagement volgens de jobcoach opmerkelijk. Vooral de baas en de mentor staan 100% achter de stagiair, maar ook anderen geven duidelijk kansen.

Arbeidsorganisatie - organisatiestructuur en -cultuur, communicatie en managementstijl

De mentor is ervan overtuigd dat de structuur en cultuur van het bedrijf een goede stage bevorderen. Het bedrijf is georganiseerd volgens Amerikaans model. Dit betekent dat er weinig hiërarchie is, wat volgens de mentor integratiebevorderend werkt. Enkele kenmerken van het bedrijf zijn: alle werknemers dragen hetzelfde uniform, van het onderhoudspersoneel, tot de grote baas, iedereen spreekt elkaar aan bij de voornaam, 's middags eet iedereen samen aan een lange tafel. De sfeer is open en vriendschappelijk. Zowel de mentor als Ramil verwijzen naar de verjaardagstraktaties en informele activiteiten als Sinterklaasfeest. De mentor vindt het ook belangrijk dat jobs niet worden toegekend op basis van diploma. Werknemers kunnen doorgroeien. Er wordt gestreefd naar "de juiste man op de juiste plaats".

In dit alles is de baas van het bedrijf heel bepalend. Op de vraag wat het bedrijf typeert als stageplaats zegt zij lachend: "De baas". Ook uit de interviews met de mentor en Ramil blijkt dat de baas zijn stempel in positieve zin drukt op de gang van zaken in het bedrijf. Hij komt geregeld op de werkvloer en wil een band opbouwen met al zijn werknemers, ook met de stagiairs. Die volgt hij zelf nauwgezet op. Zijn er problemen, neemt hij die serieus en wil hij ze helpen oplossen.

6. Context

6.1 StoPit

De individuele beroepsopleiding die Ramil volgde kaderde binnen een ruimer project: stoPit:

"Dit tewerkstellingsproject wil de moeilijkst plaatsbare werkzoekenden de kans geven om zich (opnieuw) te integreren in het normale economische circuit in een functie en een werkomgeving waar hij/zij kan functioneren. Via opleiding op de werkvloer (IBO) en arbeidsattitudetraining krijgen de werkzoekenden de mogelijkheid werkervaring op te doen in een instroombedrijf, mogelijkerwijze afgewisseld met andere werkervaringen in een doorstroombedrijf."

6.2 Doelstelling IBO en StoPit

Volgens de jobcoach creëert het project de tijd en ruimte om de volgende doelstellingen te bereiken. Ten eerste bij de werknemer:

"StoPit is heel goed project voor mensen die moeilijk aan de slag raken omdat je ruimer de tijd hebt. Je moet wederzijds vertrouwen opbouwen en dat heeft tijd nodig. Dat is heel belangrijk om dat te creëren, om die mensen zo ver te krijgen, dat ze u vertrouwen, dat ze hun best doen. Ge ziet die mensen van ongeïnteresseerd naar de beste werknemers gaan."

Ten tweede ook bij de werkgever. Allochtonen krijgen de kans om te integreren, om de reserves die toch vaak bestaan weg te nemen.

“De functie van IBO is dat een job waarvoor niet onmiddellijk een werknemer voor handen is, dat die job tijdens die periode wordt aangeleerd, dat kan zowel voor een allochtoon als voor een niet-allochtoon, maar voor een allochtoon is het soms wel een opstap om zich te kunnen bewijzen. Bij de firma is dat al de tweede keer dat de werkgever niet zo veel zag in de kandidaat als ik.”

“Had hij direct een vast contract gekregen, dan had hij direct moeten presteren. Dan had men daar misschien niet zo geduldig geweest met dat Nederlands, terwijl dat er nu op kon gewezen worden dat hij de tijd had. Geleidelijk aan. Plus ook, met die attitudetraining hebt ge ook de kans om er sommige problemen uit te halen, vooral omdat Johan er ook altijd was; als je dan kon wijzen op de moeilijke momenten die er geweest waren.”

6.3 Functie jobcoach

Als eerste jobcoach in Vlaanderen stond Fatima aan de basis van de invulling van deze functie bij VDAB. Ze zegt hierover:

“Jobcoach is gecreëerd om de werkgevers er bewust van te maken dat ze geen schrik moeten hebben om allochtone werknemers in dienst te nemen, dat zij even goed kunnen functioneren als autochtonen, dat zij ook een meerwaarde kunnen betekenen voor bedrijf; als je die maar een kans kan geven, eventueel met begeleiding, eventueel met attitudetraining. Dit omdat er vaak door werkgevers werd aangehaald dat allochtonen niet de juiste werkattitudes hebben. In 2001 hebben we zo toch 100 mensen in dienst gekregen.”

6.4 Formele opleiding

De formele opleiding was volgens Ramil een goede aanvulling op de stage:

“Ondertussen kregen we ook vorming van de VDAB over respect en attitude, de gang van zaken, het arbeidsreglement. Dat laatste is belangrijk omdat het iets nieuws was voor mij. Er zijn bepaalde wetten hier die ik niet begreep en het is heel belangrijk dat je die wel kent. Je kan ze niet negeren, je moet ze respecteren. Dat heeft de VDAB me bijgebracht. Dat was goed.”

6.5 Motivatie om stageplaats aan te bieden

Met betrekking tot de IBO in het algemeen verwijst de jobcoach naar misbruiken:

“Ik denk dat bedrijven IBO's nog teveel zien als goedkope tewerkstellingsprojecten. Daar zou ik vanaf willen. Vaak moeten mensen die

aangeworven worden in zo'n IBO onmiddellijk meedraaien. Als een IBO drie maanden is, dan zouden die echt aan opleiding moeten besteed worden, dat zij nog niet productief moeten zijn. En de begeleiders binnen het bedrijf zouden vrijgesteld moeten worden van productiviteit, dat die zich echt kunnen bezig houden met het plan."

Ze vindt het voor de VDAB evenwel moeilijk om hierop controle uit te oefenen. Daarvoor is er onvoldoende opvolging mogelijk.

6.6 Grootte van het bedrijf

Volgens de jobcoach zijn kleine bedrijven, als de stageplaats van Ramil, meer geneigd om iemand op te leiden. In kleine bedrijven wisselen zeer drukke en minder drukke perioden elkaar meer af dan in grote bedrijven. In die minder drukke perioden komt ruimte voor opleiding.

LUC

WEP-PLUS

*“Ik denk dat ge meer hebt aan een goeie sociale vaardigheid
- ik bedoel dan: weten om te gaan met dit soort publiek -
dan dat ge de technische aspecten van het vak kent.”
(Pol, begeleider op de werkvloer)*

1. Identificatiegegevens

Luc is 44 jaar. Momenteel heeft hij een artikel-60 contract - via het OCMW - bij De Ladder. Luc spreekt zeer onduidelijk. Het is dus soms moeilijk om letterlijk weer te geven wat hij zei. Bovendien is hij niet zo spraakzaam.

“Ik denk dat we ons best beperken tot die stage en die tewerkstelling die er daarna gekomen is. Die heeft ongeveer een 4tal maanden geduurd maar er waren wat vervoersproblemen. Het was dus in een bedrijf in Maasmechelen, da's al wat verder van hier en hij heeft zelf geen vervoer. Hij had een werkmakker die hem kwam halen en dan is daar 'n kink in de kabel gekomen. Is daar werkelijk een kink in de kabel gekomen of was hij het zelf een beetje moe? Ik weet het eigenlijk niet. Dan heeft hij een tijdje niets gedaan, ook omdat hij administratief niet in orde was, zit hij nu opnieuw hier in de vorm van artikel 60. Als ie dat af heeft, is ie in orde met zijn stempelgeld enzo en dan moet ie het zelf ergens een beetje waarmaken. Het voordeel is dat hij in een fabriek gewerkt heeft, dat hij weet wat het is. De toekomst is een beetje een moeilijke vraag omdat hij wat ziek is eigenlijk de laatste tijd. Ik weet niet precies wat die gaat doen eigenlijk. Maar stel dat hij terug gezond zou zijn, dan zou hij het in een normaal bedrijf wel moeten kunnen. Maar alles is nu sinds een paar weken op de helling gezet.”(Vivianne)

Pol is een dertiger. Hij is reeds enkele jaren begeleider-opvoeder in De Ladder. Hij is voor de mensen die hij begeleidt een echt voorbeeld.

“Van opleiding ben ik onderwijzer en door omstandigheden heb ik 6 jaar enhalf in de meubelsector gewerkt. En dan heb ik nog een tijdje als begeleider gewerkt in een slijperijafdeling van de metaalsector, slijperij-polijsterij. Van daaruit ben ik

dan naar hier gekomen. Ik heb ook nog in de sociale sector gewerkt, ook een aantal jaren.”

Vivianne is coördinator van De Ladder. Het is een vinnige vrouw die heel dicht bij de werknemers van De Ladder staat. Haar taken zien er als volgt uit:

“Ik zorg dat de cursisten binnenkomen en ik zorg dus dat ze buiten geraken. Dat wil zeggen dat ik de intakes doe, ook de bemiddeling, de evaluatie, gesprekken samen met de werkhuisleider en dan de stageplaatsen zoeken. Er is ook de subsidieaanvraag die ik moet doen, de afrekening en zo verder. Alles wat financieel en administratief erbij komt kijken, valt dus onder mij.”

De Ladder is een VZW waar mensen een opleiding krijgen om dan door te stromen naar een sociale werkplaats, een beschutte werkplaats of het normale economische circuit.

“We zijn gestart met een opleidingscentrum voor laaggeschoolden, in eerste instantie voor mensen die buitengewoon onderwijs gedaan hebben. Daar hebben ze dan gezien dat de mensen ofwel vrij snel doorgestroomd zijn, ofwel de mensen jarenlang thuis blijven zitten omdat ze dus geen adequaat sollicitatiegedrag hebben, omdat ze een aantal beperkingen hebben uiteraard, maar ook omdat ze de weg naar de klassieke bemiddelingsdiensten niet zo gemakkelijk vinden. Zij gaan niet zo gemakkelijk naar een bemiddelaar van de VDAB toe en zij gaan niet zo gemakkelijk naar een jobclub toe enz. Dan hebben ze (een aantal CLB's) gezegd: 'Wij gaan een centrum oprichten voor de mensen die BuSO afgewerkt hebben maar wij gaan een heel praktijkgericht centrum oprichten. Wij gaan er niet werken met counseling en testing en interviews en trajectbegeleider. Wij gaan hun eigenlijk aan het werk zetten. En dan zien we wel waar dat we uitkomen.' Waar dat wij in het begin alleen maar inpakwerk deden - dus semi-industrieel werk - zijn wij toen begonnen met een schrijnwerkerij om die mensen binnen dat WEP+systeem de kans te geven ook wat moeilijker werk te doen en dus ons doorstroming ook wat meer naar houtverwerking te richten. Wij hebben dan een firma gevonden die meubels maakt, namelijk salons. En daarvoor werken wij op bestelling. En zo hebben wij dus een bepaalde kring: een aantal machines die zij leren bedienen en dan meubels leren monteren. Zodanig dat zij eigenlijk daarna in een houtverwerkingsbedrijf hun plan kunnen trekken.”(Vivianne)

Het contract bij De Ladder wordt, afhankelijk van de stagiair, afgesloten met een stage in een bedrijf. Meestal is dat bij een bedrijf waar De Ladder voor werkt of bij een leverancier. Een stage wordt altijd georganiseerd in functie van een concrete vacature.

In andere VZW's heeft men meerdere stages per jaar en gebruikt men die om het jobdoel uit te klaren. Het is namelijk niet zozeer de bedoeling om de mensen aan het werk te houden.

“Want soms is het ook zo dat we geen stage organiseren. Als mensen bv. zeggen: ‘ik doe mijn contract van een jaar uit, maar ik zie het verder niet zitten, ik krijg het niet geregeld’, of eender wat dan gaan we geen stage organiseren. Of mensen die bv. zeggen: ‘Ik wil eerst een paar maanden thuisblijven en dan halftijds gaan werken’, of er kan eigenlijk onnoemelijk veel aan de hand zijn. Ook mensen die soms fysieke klachten hebben, die denken dat ze het fysiek niet gaan aankunnen. Dan organiseren wij geen stage. Dan verwijzen wij hen eigenlijk terug naar de VDAB.”(Vivianne)

2. Hoogtepunten, leermomenten

Luc vermeldt geen hoogtepunt in zijn tewerkstelling en stage. Pol heeft het niet over een concreet hoogtepunt maar over de algemene kenmerken van goede, leerrijke momenten in De Ladder.

Een hoogtepunt koppelt hij aan productief zijn. Dit toont aan dat niet het leren hier lijkt te primeren maar het klaarstomen voor de echte arbeidsmarkt waar productiviteit heel belangrijk is.

“En dat gaat altijd gepaard met productie: als ze slecht werken, dan zitten z’ook in de problemen en dan wordt daar ook wel eens over gepraat. Maar meestal als het goed draait, dus als er een dag is geweest dat we productiever zijn geweest, dan hebben ze zelf ook minder problemen. Dat loopt zo samen. Enne heel goeie dagen zijn dagen als ze allemaal hier zijn om te beginnen, en als’t zonder problemen loopt. Dan kan er ook wel eens wat humor gebruikt worden enzo, want dan draait alles heel losjes maar wordt er toch heel hard gewerkt. Omdat wij continu eigenlijk met een bepaalde productiedruk zitten - dat vind ik eigenlijk het grote voordeel hier. We zijn eigenlijk een klein fabriek, zeg maar, en we zitten eigenlijk niet echt te zoeken naar wat we moeten doen enzo. We hebben een vaste productiedruk en datte is ook heel leerzaam voor hun. Ze merken ook onmiddellijk dat wij in de problemen geraken van het moment dat er een paar mensen zijn die niet meewerken ofzo. En heel het productieproces loopt in een lijn. Alle onderdelen, de stukken worden klaargemaakt en op het einde worden ze in elkaar geschoten. Dus als er ergens een schakel tussenin hapert, dat is onmiddellijk merkbaar. En zo’n goeie dagen, ja dan loopt alles prima en dan wordt er heel veel geproduceerd. En dan geraken we voor en dan hoeven we de week daarna niet zo hard te werken.”

Vivianne kan eerst geen hoogtepunt opnoemen, maar in onderstaand citaat kan wel een succesverhaal teruggevonden worden.

“En dan proberen wij te kijken: ‘Waar zou die het beste op stage kunnen gaan?’. Dus het is niet zo dat wij vaste bedrijven hebben. Als wij bv. iemand hebben die zegt: ‘Ik wil fietsen maken’. Wel goed, dan zoeken wij - en wij denken dat dat een goede fietsenmaker zou zijn. Omdat het dus een beperkte groep is, binnen een

beperkte, gestructureerde omgeving heb je een vrij grondig zicht. En dan kunt ge echt maatwerk doen. Plus het heel, heel kort gericht eigenlijk. Dus doordat die mensen in huis zijn hier, leren wij ze op heel verschillende manieren kennen. Want wij merken soms: je kunt via trajectbemiddeling en via counseling alleen, mensen niet leren kennen. Wij krijgen soms mensen hier binnen met een licht-mentale handicap bv., wij krijgen die rapporten binnen waarop staat bv. 'ze kunnen dat of dat niet'. En wij vinden altijd punten die ze wel kunnen."(Vivianne)

3. Output

Eerst en vooral is De Ladder gericht op de productie van een welbepaald aantal zetels. Daarnaast zijn sociaal vaardige werknemers een belangrijke output. De werknemers leren tijdens hun tewerkstelling wel enkele beroepsvaardigheden voor houtbewerking, maar vooral de arbeidssocialisatie wordt met dit initiatief beoogd.

3.1 Doorstroming

Het hele proces lijkt dus gericht op doorstroming: mensen tewerkstellen in het normale arbeidscircuit of laten doervloeiën naar een sociale of beschermde werkplaats. Bij deze doorstroming duiken echter enkele problemen op:

"Eén van de grote knelpunten voor onze mensen is vervoer bv. Daar komt heel veel op neer. Postenwerk, nog zo iets. Wij stomen mensen klaar eigenlijk om in productie te werken. Alle productiewerk is postenwerk. We hebben nu de laatste tijd heel veel instroom van vrouwen. De meeste vrouwen kunnen geen postenwerk gaan doen. Die krijgen dat niet georganiseerd. Ja postenwerk 6-2, 2-6. En terwijl dat je vroeger - allé vroeger - veel bedrijven had die nog een dagpost hadden. Nu zijn er veel bedrijven waar geen dagpost meer bestaat. Wij krijgen ook veel migrantenvrouwen binnen die eigenlijk, ja je kent het fasesysteem wel hè: waar de vrouw wel uit werken gaat maar waar eigenlijk het volledige huishoudelijke werk, organisatie en verantwoordelijkheid van het gezin nog altijd bij de vrouw zit. Terwijl mensen die een stapje verder zitten, dat min of meer verdelen. Maar zij ... Ik heb hier dus mensen die thuis hebben moeten ruzie maken om te mogen gaan werken. Dat hele huishouden komt nog op hen neer. Maar als ze dan postenwerk doen, dat lukt helemaal niet meer. Dat is zowat het probleem eigenlijk. Het bedrijfsleven is moeilijk, moeilijk te organiseren."(Vivianne)

Ook bij Luc was het ontbreken van vervoer de reden tot afhaken in het bedrijf waar hij na zijn stage nog aan het werk was.

"Mij kwamen ze altijd halen en op het laatste had ik geen vervoer. Dat was toen, X-Centrum waren ze volledig aan het openbreken. En dat was teveel tijdverlies

om mij te komen ophalen. En openbaar vervoer was te wijd weg zo. Ik vond het wel jammer want ik verdiende wel goed.”(Luc)

Luc weet ook nog niet wat hij zal doen als zijn contract bij De Ladder is afgelopen. Hij stopt in december, en dat is volgens hem “een slechte periode om werk te zoeken”. Wie na de stage een arbeidscontract heeft, wordt niet meer opgevolgd door De Ladder. Dit lijkt een tekort.

De Ladder kan dit niet, omdat dit niet voorzien is in de subsidiëring die zij ontvangen voor de tewerkstelling en begeleiding van deze mensen. Zou opvolging die doorstroming beter doen slagen of zou het moment van afhaken dan enkel opschuiven?

“Wij kunnen achteraf daar nog weinig aan doen. Ge hebt er geen zicht meer op en meestal vervallen die in hun oude patroon. Hier lukt dat bv. heel aardig, we hebben zo een aantal mensen gehad die bv. met alcoholproblemen zaten, volledig tijdens de werkweek geen alcohol meer gebruikten en in het weekend wel nog eens een pint gingen drinken. Daar merkten wij dan niet van. Van het moment dat ze dan problemen tegenkomen op hun werk, dan beginnen die weer te drinken en dan zitten die weer terug in een straatje zonder einde. Dat is soms ook zo iets. Ge hebt zo een aantal individuen en die kunnen zo in één keer afhaken. En daar kunt ge toch weinig tegen doen. Het loopt als van tevoren, maar dan is er hier of daar een negatieve opmerking gemaakt, en dan nog eentje en dan nog eentje. En dan op een gegeven moment knapt er zoiets en hoeft het nie meer. En dat gebeurt wel eens vaker. Als we wat meer opvolging konden doen, gingen we dat misschien kunnen voorkomen. Dat weet ge nooit zeker.”

“Ik denk dat dit systeem wel functioneert. Maar misschien zou het inderdaad goed zijn moesten ze, voor een aantal mensen toch, langduriger worden opgevolgd. En contact met hun thuissituatie. Zo eens meer binnenwippen en dan es effe een babbelke mee doen kan soms genoeg zijn. Achteraf. Zolang ze hier zijn, gebeurt dat wel zo wel ‘ns als er problemen zijn. Maar meestal komen alle problemen hier aan bod.”(Pol)

3.2 Leerresultaten

Volgens Pol zijn er enkele sterke punten in de opleiding bij De Ladder naar tewerkstelling toe waardoor de werknemers enkele belangrijke leerresultaten kunnen boeken:

“Ten eerste het vertrouwen dat ze krijgen in zichzelf. Dat vind ik een heel sterk punt hier. Want ik merk dikwijls dat gasten hier binnenkomen, zowel vrouwen als mannen, die hier eigenlijk heel schuchter binnenkomen, heel beperkt qua taalvaardigheid en sowieso die dan na een tijd toch helemaal openbloeien en loskomen en die zelf een positiever zelfbeeld creëren. Dat is eigenlijk de grote sterkte: iedereen is graag hier omdat ze onderling ook gesteund wel worden vind

ik. Zo gasten onder mekaar helpen zich wel zo wat om wat los te komen zo. Een ander voordeel is die constante werkdruk die d'r is, waardoor dat het toch wel erg lijkt op een gewoon fabriek. Als ze dus hier zich goed voelen, ze beginnen goed te functioneren, dan krijgen ze ook echt vertrouwen naar werk toe."

De motivatie die van de collega's (mede-stagiairs) uitgaat, lijkt een belangrijk element te zijn in het proces waardoor er belangrijke leerresultaten optreden.

4. Proces

4.1 Doelstelling van de stage

"Het is eigenlijk een omzeiling van een sollicitatie. Daarom proberen wij het ook zeer beperkt te houden, omdat de doelstelling niet is van daar kweetnie hoeveel te leren of hun productieniveau op peil te brengen, maar de doelstelling is: ik moet hier een poot binnen krijgen. En daarom wordt dat dus zeer beperkt gehouden. Soms is het ook maar een week. Maar het is een omzeiling van een sollicitatie. Er zijn soms mensen die het wel goed kunnen uitleggen maar die hun CV tegen hebben door een gerechtelijk verleden, die een drugverleden hebben. Enne, weet ge met een stage: ze vragen daar niet naar... Maar uiteindelijk moet die ploegbaas hun op die stage niets leren. Eigenlijk moeten zij het al kunnen. Wij doen eigenlijk alsof dat zij - ik zeg dat ook altijd tegen hun als ze stage doen - naar hun eerste werkdag gaan. Dat is gewoon inlopen in het bedrijf. Kunnen die mensen zich in het bedrijf inpassen, kunnen ze met de mentaliteit ook om en kunnen ze die productie volgen? Het is een ander systeem - want het is ook maar 14 dagen - dan mensen bv. die op leercontract zijn, die stapsgewijs vanalles moeten leren enz. Ja, dit is eigenlijk ... Zowel de werkgever als de werknemer hebben de kans om zichzelf 14 dagen proef op te leggen. Meer is het eigenlijk niet." (Vivianne)

"Dat ze dat kleine verschil (met tewerkstelling in De Ladder) ook opmerken, wat dat verschil is." (Pol)

De doelstelling van de stage verschilt duidelijk van die van de opleiding in De Ladder zelf. De stage kan gezien worden als een soort sollicitatiekans voor mensen die wat meer tijd nodig hebben om duidelijk te maken wie ze zijn. Het is niet de bedoeling dat hier nog veel nieuwe vaardigheden moeten aangeleerd worden.

De koppeling kan hier duidelijk gemaakt worden met de output die men beoogt: tewerkstelling van mensen die moeilijk zelf hun weg op de arbeidsmarkt vinden.

4.2 Doelstelling van de opleiding in De Ladder

"Dit is een heel praktijkgerichte opleiding, de houtverwerking is geen doel op zich, maar is een middel tot. Het verwerven van een aantal bekwaamheden, attitudes.

Zij moeten gewoon op het einde van de termijn kunnen werken. Zij kunnen ook wel een aantal machines bedienen, wat ook meegenomen is, maar ...”(Vivianne)

4.3 Aanleren van nieuwe handelingen

In principe start iedereen met eenvoudige werkjes binnen het circuit dat doorlopen wordt binnen de schrijnwerkerij van De Ladder. Eens men die onder de knie heeft, stapt men over naar een moeilijkere opdracht bv. nieten zonder mallen of met een groter nietpistool.

“We hebben heel eenvoudige werkskes zoals kliepsen - dat zijn bevestigingspuntjes waar naderhand veringen tussen gezet worden - maar dat is bv. een eenvoudig werk waardoor dat ze een nietpistool de eerste keer kunnen hanteren: ze kunnen nieuwe nieten insteken, ze weten wat er is als een niet blokkeert of. Dat kunnen ze al aanleren plus er kan weinig fout gaan, ze kunnen zich bijna niet in hun vingers schieten. Het moet alleen maar nauwkeurig zijn. Dus dat is zo een eerste stap. Dan zijn er de andere werkskes: het aan elkaar nieten met kleine nietpistooltjes van losse onderdelen. Bv. een zijwand bestaat meestal uit twee delen en dan moeten zij die delen bij mekaar nieten. En dat zijn heel eenvoudige werkskes en zo langzamerhand leren ze met die pistolen omgaan en dan - voor WEPplussers dus zeker - moet er nog een stap gemaakt worden naar het in mekaar schieten van die karkassen.”(Pol)

Het opbouwen van de moeilijkheidsgraad van de opdrachten en de opdrachten afstemmen op het niveau van elke werknemer lijkt te zorgen voor een kwaliteitsvol leerproces.

4.4 Regulatieve leerprocessen (hulp en voorbeelden)

Bij het aanleren van nieuwe dingen wordt er, waar mogelijk, gebruik gemaakt van hulpmiddelen. Dit omwille van de veiligheid maar ook om bv. het ‘nieten’ stap per stap aan te leren:

“Maar die eerste fase, dat is allemaal met mallen. Dus zijn moeten het pistool in een mal houden, dus ze kunnen niet in hun vingers schieten zeg maar. ‘t Is moeilijk uit te leggen, maar ja, ‘t is alleszins zo, ze kunnen er ook niet naast schieten. Het pistool wordt gericht. En in een tweede fase, tafel twee, is alles - daar is het niet mogelijk om met mallen te werken - los, vanzelf stukken vasthouden en - dan is het risico dat ze in hun vingers schieten veel groter, het is een groter gevaar en het is een veel groter precisie werk. Daar kunnen we dus echt wel de handige uithalen dus die daar goed in meekunnen en dan al aan de nodige snelheid. Het zijn wel echt mensen die dan wel de gewone arbeidsmarkt opkunnen.”(Pol)

Luc is tevreden over wat hij leerde in De Ladder

“Je leert hier constant bij eigenlijk. Ik heb vroeger nooit geen houtbewerking gedaan. Alles was nieuw.”

5. Input

5.1 Levenssituatie van de stagiair

De mensen die hier binnenkomen zijn laaggeschoolde, langdurig werklozen. De meeste kenden een wankele schoolcarrière en vaak hebben ze ook nog surplus problemen.

Een aantal mensen komen hier gewoon om terug in orde te geraken om hun stempelgeld te blijven ontvangen. Zeker bij een aantal oudere vrouwen is dit zo. Sommige andere personen kunnen daar dan over vallen wat spanningen kan geven.

5.2 Begeleiding

Doordat alle begeleiding - behalve die van de twee-weken-durende stage - in hetzelfde gebouw zit, kennen ze bij De Ladder de mensen zeer goed. Zo kunnen ze een vlotte sociale begeleiding voorzien. Als ze echter op een dieperliggend probleem stuiten, verwijzen ze door naar bevoegde diensten.

De begeleiding op de werkvloer heeft hier in De Ladder een aantal typische kenmerken:

“Een goede begeleider op de werkvloer moet communicatief een beetje vaardig zijn alleszins, niet te veel, niet te weinig zo. Ge kunt al eens bot zijn, maar ge moet weten wanneer. D'r zijn ook gasten bij die wat agressief van aanleg zijn, zeg maar. En ge moet daar ook durven tegen ingaan en ... Het gaat er soms toch eens hard aan toe, het moet ook kunnen. Langs de andere kant moet ge soms ook heel kalm blijven terwijl ge aan het koken zijt. Maar het werk op zich dat is wel te doen. Stel dat ik nu niet in de houtsector had gewerkt, dan kost het natuurlijk een hele hoop moeite om dat aan te leren, maar dat is wel te doen. Ik denk dat ge meer zijt aan een goeie sociale vaardigheid - ik bedoel dan: weten om te gaan met dit soort publiek - dan dat ge de technische aspecten van het vak kent. Da's meegenomen natuurlijk.”(Pol)

Verder vertelt hij nog dat de begeleiding sowieso altijd meewerkt in de schrijnwerkerij - waardoor de gasten naar hen opkijken - en dat als er iets gebeurd is, de cursisten altijd met een blanco blad kunnen herbeginnen.

Door de typische levenssituatie van de deelnemers aan opleidingsprojecten door derden en ook door de doelstelling van deze opleiding - zie paragraaf output - zijn de communicatieve en begeleidingscompetenties van de mentoren belangrijker dan

de beroepsbekwaamheid. In andere stagesystemen zal dit waarschijnlijk minder het geval zijn.

Vivianne somt volgende sterke punten bij de begeleiding op de werkvloer op: de begeleiders werken als een werkmakker waardoor er een band tussen die twee mensen ontstaat die ook kan uitgespeeld worden. Verder proberen ze ook de ambitie aan te scherpen (hiervoor wordt er vooral ingespeeld op het tempo van fabriceren).

Bij deze vorm van begeleiding op de werkvloer ligt de klemtoon duidelijk op het sociale aspect en minder op de beroepscompetenties, zoals hierboven al aangehaald werd.

Tijdens de stage is er ook opvolging van de stagiairs vanuit De Ladder.

“Wij maken dan altijd de afspraak dat zij ons binnen de 2 dagen opbellen om te zeggen hoe dat het gaat. Zij kunnen dan 's avonds altijd bellen. De mensen die een wisselende post hebben, maak ik altijd de afspraak mee dat ze twee keer per week langskomen. Als ze morgenpost hebben bv. dat ze in de loop van de namiddag langskomen. De bedoeling is dan dat we een gesprek hebben over wat gaat, wat niet gaat enz. Zodanig dat ik op het einde van de week, als ik naar het bedrijf zelf bel, voorbereid ben.” (Vivianne)

5.3 Contacting/contracting

Er zijn te weinig kandidaten voor de opleiding - zeker WEP+. Dit is echter niet problematisch naar stageplaatsen toe.

“We hebben te weinig kandidaten. Misschien als we de toelidingsvoorwaarden veranderen van 2 jaar werkloos zijn naar 1 jaar werkloos zijn, dat het beter gaat. Het gaat er niet om dat de doelgroep te zwak is hoor. Wij kijken daar niet naar. Ze mogen zo zwak zijn als ze willen - behalve natuurlijk als wij echt zien dat iemand echt mentaal gehandicapt is bv. en dat je zegt ‘Dat heeft geen zin, da’s mensen voor de gek houden als je ze daaraan laat beginnen.’” (Vivianne)

5.4 Arbeidsorganisatie (sfeer op de werkvloer)

De sfeer op de werkplek lijkt heel belangrijk. In de Ladder lijkt iedereen daarover tevreden. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen begeleiding en cursisten op de werkvloer en er wordt 's middags samen met de coördinatrice gegeten enz.

Is dat wel de echte realiteit van het bedrijfsleven? Is De Ladder niet teveel een eilandje waar het goed gaat, waardoor de wereld daarrond nog moeilijker toegankelijk lijkt voor de stagiair?

“Ik was hier altijd graag, ik was hier altijd aan 't fluiten.” (Luc)

“Maar ik zou niet meer in een heel groot bedrijf gaan werken. Als da meer dan 50 man is niet. Dat doe ik niet graag. In de horeca was da zo altijd 5 à 6 man. Dan hebt ge een hechtere band. Bij die houtbewerking was da ook fijn, dat was klein.”(Luc)

“Hier zitten ze eigenlijk toch een beetje meer beschermd hè. Als ze hier dan, ja, komen ze toch weer op hun poten. Ze zijn ook blij, kennen de situatie, ze kennen hier iedereen dus als ze hier terugkomen weten ze toch van ‘ik kan daar al eens over mijn problemen praten moest er iets fout gaan’ of ‘moest ik nu teveel gaan drinken’, ze weten dat ze hier een controle daarop hebben, ze worden daarop aangesproken. Ze hebben zichzelf daardoor wat beter in de hand. Het wordt hen vlakaf gezegd als er daar problemen rond zijn, op andere plaatsen niet hè. Dan gaan ze liegen tegen zichzelf en bouwt zich dat weer zo op, langzamerhand bouwt dat zichzelf weer op.”(Pol)

“De gasten die daar werken, die daar al langer werken hadden moeite met het tempo van mij om bij te houden. Die waren kwaad: ‘Als gij dat snel doet, moeten wij da ook hé’. Ge kent da, in het begin wilt g’u bewijzen. Ik paste mij dan wel aan.”(Luc)

Ook bij volwassenen die een opleiding gevolgd hebben en dan een stage lopen, treedt het verschijnsel op van: ‘Die slimmeriken van school werken te hard’, zoals ook te horen is bij ILW. Dit kan wrijvingen geven met de collega’s op stage - en later in de tewerkstelling.

5.5 Leerbereidheid

Luc denkt eraan om na zijn tewerkstelling hier een opleiding te volgen bij de VDAB om machines te programmeren in de schrijnwerkerij.

“Ik heb ook nooit geen computerdinges geleerd en da’s allemaal veel met computerdinges. Dat is een opleiding dat je zelf kunt programmeren om de machines te sturen. Maar dan moet ge de basis kennen van computer. Ik ben maar tot 14 jaar naar school geweest ofzo.”(Luc)

6. Context

6.1 Sector van de arbeidsorganisatie

De instroom van stagiairs/cursisten wordt bepaald door de globale economie:

“Als het meestal weer wat goed draait in de economie, dan worden de zwakkeren ook weer ergens tewerkgesteld en als dat komt te slabakken, dan komen ze weer naar hier. Ge merkt dat wel. Meestal krijgen ze van buitenuit wat meer kansen als

het wat beter gaat. Als het echt goed draait de economie, dan krijgen z' al 'ns een kans en dan mislukt dat dan wel weer. Dan zijn ze minder gemotiveerd om naar hier te komen: ze hebben dan af en toe eens daar eens een weekske, en dan mogen ze daar eens een weekske en dan worden ze daar buiten gegooid. Maar dan ziet ge ze hier niet. En ik heb toch wel de indruk dat als ze hier een jaar meedraaien, dat ze toch een stuk verder staan."

In hoeverre kan een opleidingssysteem hierop inspelen. Wie aan een job geraakt, blijkt immers af te hangen van het succes van een sector op een bepaald moment.

6.2 Misbruiken

Misbruiken tijdens stages worden door De Ladder voorkomen door een duidelijk functieomschrijving in het stagecontract op te nemen. Bovendien houdt men contact met de stagiair zodat onmiddellijk kan ingegrepen worden als er iets fout zou gaan.

"Veel misbruiken kunnen er niet gebeuren op 14 dagen tijd. Maar we houden dus contact met de stagiair en de stagiair kan eigenlijk altijd de stage afhaken. Dus bv. iemand die vindt dat het te zwaar is, of te vuil. Dan stopt die. Er worden wel een aantal afspraken gemaakt, maar er is toch geen echte verplichting. Tegen misbruiken staat wel in de stageovereenkomst de functieomschrijving. Bv. hulp in schrijnwerkerij of machinebediener. Dus ze kunnen die dan niet bv. op dag 3 op een hoogtekraan laten werken. Hij moet aan dat machine staan of aan een andere machine in het atelier." (Vivianne)

Hierbij sluit de volgende opmerking van Vivianne een beetje aan:

"Van de andere kant ga ik ook van de veronderstelling uit: het zijn werkgevers die personeel in dienst hebben, die eigenlijk doordat ze werkgever zijn, moeten voldoen aan alle verplichtingen enz."

Welke tips er ook worden meegegeven aan de mentoren: veel vat hebben buitenstaanders hier blijkbaar niet op. Hangt de kwaliteit van een stage niet teveel van de good-will van de mentor/bedrijfsleider af?

6.3 Herplaatsingsmogelijkheden

In De Ladder wordt er zoveel mogelijk geprobeerd om mensen bij wie de stage tegengevallen is - of tijdens de opleiding al - te herplaatsen. Dit kan een doorverwijzing zijn naar een ander systeem zoals beschutte werkplaats, of het terugkeren naar De Ladder - zoals bij Luc gebeurd is.

"Veel hogere eisen kunnen we niet stellen omdat we aan het maximum zitten. Dus op dat gebied, als de mensen hun stage gaan doen en ze is negatief uitgevallen,

dan lijkt het mij niet haalbaar om daar nog veel meer uit te halen uit die mensen kwestie van arbeidsdruk. Dan zou ik zeggen: 'Kies voor een andere richting'." (Pol)

DEEL 4

HET LEREN TIJDENS

LEERWERKPROJECTEN IN KAART

GEBRACHT

In dit vierde deel van het onderzoeksrapport willen we de lezer zo dicht mogelijk bij de realiteit van het 'leren op de werkplek' in opleidingssituaties brengen. Na een algemene situering, gaan we in drie afzonderlijke hoofdstukken in op de meerwaarde van leerwerkprojecten, de leerprocessen zelf en de hefboomen om deze leerprocessen te stimuleren. In feite betreffen deze hoofdstukken respectievelijk de componenten OUTPUT, PROCES en INPUT van het CIPO-model. Aansluitend bekijken we de specificiteit van de leerwerkprojecten voor kansengroepen, met name allochtonen en kansarmen. In het laatste hoofdstuk van dit deel bekijken we de component CONTEXT. We geven een eerste aanzet om de onderzoeksresultaten te vertalen naar de verschillende systemen.

De basis voor dit vierde deel is de horizontale analyse van de cases. Deze werd aangevuld met de resultaten van de rondetafel. Aanvullingen afkomstig uit de rondetafel worden als dusdanig gemarkeerd (*in italics*). Voor het laatste hoofdstuk vormde de systeemanalyse aan de hand van bronnenmateriaal de basis. Informatie uit interviews met sleutelactoren, uit de interviews in het kader van de cases en uit de rondetafel werd toegevoegd.

HOOFDSTUK 5

ALGEMENE SITUERING

1. Inleiding

In deze algemene situering van het 'leren op de werkplek' in opleidingssituaties staan we achtereenvolgens stil bij de concepten in verband met dit onderwerp, het spanningsveld tussen leren en werken, het interactionele aspect van leerwerkprojecten en de concrete leermomenten die de betrokkenen in de cases beschreven en op basis waarvan we al enkele algemene vaststellingen konden doen.

2. Concepten

2.1 Leerwerkproject

Als overkoepelende term voor de verschillende systemen die leren en werken combineren (leerlingenstage, industrieel en middenstandsléerlingwezen, VDAB-stage, IBO, stage door derden) gebruiken we in dit onderzoek '*leerwerkprojecten*', en niet het meer courante 'stages'.

De term 'stage' leidde in het onderzoek immers tot weerstand bij de geïnterviewden in de cases. 'Stage' heeft te veel een schoolse connotatie. Vooral werkzoekenden blijken zich hierin moeilijk te kunnen vinden. Maar ook leerlingen in het middenstands- en industrieel léerlingwezen leggen de nadruk op het *tewerkstellingsaspect van hun 'stage'*. Afhankelijk van het systeem zien ook heel wat begeleiders 'stages' in de eerste plaats in functie van een latere tewerkstelling. Dit zijn in het kader van dit onderzoek belangrijke vaststellingen op zich en we gaan hier in de volgende paragraaf verder op in. Voorlopig houden we het erop dat we de terminologie willen afstemmen op het spanningsveld (tussen leren en werken) waarbinnen 'stages' zich afspelen. We menen dat de term 'leerwerkproject' nauwer aansluit bij de realiteit en de beleving van de 'stagiairs'.

Rondetafel

Ook tijdens de rondetafel dook de weerstand ten aanzien van de term **'stage'** op. Er werd gesteld dat het om een containerbegrip gaat met een schoolse connotatie, dat door haar verleden bovendien negatief beladen is ("goedkope werkkrachten"). "Hierdoor wordt de methode de poten onder de stoel weggezaagd". Tezelfdertijd werd tijdens de rondetafel ook duidelijk dat een neutraler alternatief niet gemakkelijk te vinden is.

Niet iedereen kon zich vinden in de term **'leerwerkproject'**, dat door de onderzoeksequipe naar voren werd geschoven en dat we ook in dit eindrapport hanteren. 'Leerwerkproject' is volgens sommigen te vaag ("Project' is zelf een containerbegrip") en mist de kracht om het geheel van de leerwerkervaring te vatten ("Het zijn precies twee schuifjes, terwijl het een geheel is"). **'Werkplekopleiding'** vond men een beter alternatief omdat dit twee essentiële aspecten van een dergelijke ervaring bevat, namelijk dat het op de werkvloer gebeurt en dat het over een opleiding gaat.

Maar er bleken ook voorstanders te blijven voor **'leerwerkproject'**, "omdat het de aspecten leren en werken bevat en het gaat om projectmatig opgezette initiatieven, waarbij leren en werken als een weegschaal zijn en niet altijd in gelijke verhouding staan", en ook "omdat 'opleiding' te statisch is en 'project' neutraler".

De voorzitter van de rondetafel peilde kort naar de terminologie die momenteel in het veld gehanteerd wordt: **'werkervaringsplaats'** (industriële leerlingwezen), **leren op de werkvloer'** (onderzoek UNIZO), **'werkplekleren'** (Nederland). Tegen deze laatste term werd ingebracht dat deze niet gekend is bij de Vlaamse KMO's.

Een deelnemer benadrukte dat vooral het **gedachtegoed** belangrijk was en dat dit bij het begin van een leerwerkproject steeds doorgesproken moest worden met de verschillende betrokkenen. In die zin was de term voor deze deelnemer minder belangrijk. Toch was de algemene conclusie van de rondetafel dat er een **sterke nood is aan een eenduidige terminologie**. De rondetafel slaagde er niet in om tot een consensus te komen, maar benadrukte dat de discussie moet verdergezet worden. Er werd gewezen op de concurrentie die momenteel tussen systemen bestaat, waarbij stagegevers uitzoeken welk systeem het minste aantal eisen stelt. Verschillende benamingen werken een focus op deze eisen enkel in de hand. Een meer generatieve term, die het gedachtegoed weerspiegelt en tegelijk ook doorgeeft, zou een eerste stap kunnen zijn om 'stages' te ontdoen van de connotatie 'goedkope werkkrachten'.

Bij gebrek aan een consensus tijdens de rondetafel en omwille van de lichte voorkeur van de onderzoekers spreken we hierna steeds over 'leerwerkprojecten'.

2.2 Stagementor en stagebemiddelaar

Een tweede conceptuele keuze die we in dit onderzoek maakten, betreft de *begeleiders* van leerwerkprojecten. Meestal zijn er twee: een begeleider op de werkvloer en een begeleider vanuit de opleidings- of organiserende instantie. De begeleider op de werkvloer noemen we in dit onderzoek *'mentor'*. Deze term bleek bij de betrokkenen (zowel in de cases, als tijdens de rondetafel) vrij algemeen bekend te zijn. De benaming van de 'begeleider' vanuit de opleidings- of organiserende instantie leverde meer problemen op. In de cases zien we: (stage)begeleider, opleidingsverantwoordelijke, praktijkleerkracht, instructeur, consultant, leersecretaris, jobcoach. De termen dekken ook verschillende ladingen. Als overkoepelende 'neutrale' term, die evenwel voor discussie vatbaar is, opteren we voor *'stagebemiddelaar'*.

De rondetafel bracht geen bezwaren in tegen de termen stagementor en stagebemiddelaar.

2.3 Stagiair

Voor de stagiair bewaarden we in het onderzoek de benaming *'stagiair'*.

Rondetafel

*Vanuit VIZO werd gesteld dat de term 'stagiair' de indruk wekt dat de persoon in kwestie 'gestuurd' is, en dat dat voor het middenstandsleringwezen duidelijk niet het geval is. Het gaat juist om een **samenspel** van verschillende actoren, waarbij het interactionele centraal staat. Daarenboven wordt erop gewezen dat het beste argument om deze term niet te gebruiken het feit is **dat stagiairs zelf zich hiermee moeilijk lijken te kunnen verzoenen** (zie hoger). In analogie met de term werknemer werd in vorig onderzoek (Baert, Douterlungne & Van Damme, 2002) de term **'leernemer'** als alternatief gesuggereerd.*

3. Leerwerkprojecten: tussen leren en werken

3.1 Spanningsveld: opleiding/tewerkstelling

Leerwerkprojecten situeren zich op de overgang tussen onderwijs/opleiding en arbeidsmarkt. We hebben hier te maken met een spanningsveld waarin *pedagogische en economische belangen* niet altijd even gemakkelijk te verenigen zijn, en waarin de focus van 'leren' gemakkelijk verglijdt naar 'werken'. Zo bleek ook in de cases, zowel bij de stagiairs als bij de mentoren op de stageplaats, maar opmerkelijk: ook bij de stagebemiddelaars van de organiserende instanties. Ter illustratie van het spanningsveld:

“Die begrijpen niet dat er vierkante meters moeten gepresteerd worden. Als ik zeg tegen die mannen ‘Vandaag moet er die binnenmuur staan’, dan denken die mannen ‘Tiens, in ‘t school werken wij daar twee maand aan’. Dat begrijpen die mannen niet goed.” (mentor Tom, leerlingenstage)

3.1.1 Vanuit het standpunt van de stagiairs

In de VDAB-stages, de individuele beroepsopleidingen en de stages georganiseerd door derden wordt het tewerkstellingsaspect van de leerwerkervaring zeer sterk benadrukt door de stagiairs. Het was niet altijd gemakkelijk ‘stagiairs’ te laten spreken over ‘leren’. Nemen we bijvoorbeeld Ramil, die we na afloop van zijn individuele beroepsopleiding interviewden. Voor hem was zijn IBO pas geslaagd op het moment dat hij een vast contract aangeboden kreeg. In veel gevallen heeft het ook met perceptie te maken. Voor *werkzoekenden is het belangrijk dat zij ‘werken’*.

Maar ook leerlingen in het middenstands- en industrieel leerlingwezen leggen de nadruk op het tewerkstellingsaspect. In de cases wordt door verschillende betrokkenen naar schoolmoetheid bij de leerlingen verwezen. Niet zelden hebben deze jongeren doorheen hun schoolcarrière *een afkeer van leren gekregen*. Davy formuleert zijn visie op zijn ILW als volgt:

“Ik heb voor ILW gekozen omdat ik graag werk en geld wou verdienen. Ik ben tevreden over het werk. Die centjes zijn wel leuk.”

3.1.2 Vanuit het standpunt van de mentoren

Op de werkvloer staat het *rendement* voorop. Dit valt niet altijd te rijmen met de investering die begeleiding vraagt:

*“Op vele plaatsen is **begeleiding een struikelblok**. Ge moet niet vergeten dat in een bedrijf elke minuut kostbaar is en een stagiair binnen het bedrijf vraagt tijd. Zowel van de mensen die de band leiden als van de productiewerkers die erbij zitten.” (Instructrice Jamilla, VDAB-stage)*

*“Ik probeer mij in het begin aan te passen, maar **het werk moet ook voortgaan**. Ik heb ook een baas die achter mij zit. Hij wil daar wel in investeren, in de begeleiding, maar het moet vooruit gaan.” (mentor Ramil, IBO)*

Ook wat de inhoud van leerwerkprojecten betreft, haalt rendement het vaak van pedagogisch-didactische overwegingen:

*“... Het succes van de stage hangt ten derde af van wat binnenkomt. Ik maak mij geen illusies over wat die stagiairs gaan doen. Die doen wat binnenkomt, niet wat er in het opleidingsplan staat. Van een **leersituatie** stop je hen in*

productieproces. En dat moet opbrengen.” (instructeur Fernando, VDAB-stage)

Sommige mentoren vinden er geen doekjes om dat zij stagiairs aannemen omdat ze *goedkope werkkrachten* zijn. De ene is hierin al subtieler dan de andere.

“Moest ik geld hebben kwam er geen leercontract binnen. Ik geef dat eerlijk toe, dat is een **goedkope kracht.**” (mentor Mieke, MLW)

“Als ik terug een aanbod zou krijgen om een stagiair te begeleiden, dan zou ik dat doen. Ik zou dat op dezelfde manier aanpakken. Het is niet alleen voor haar dat je dat doet, het is ook **financieel voor het bedrijf een goede zaak.** Nu is dat heel goed meegevallen, en dan moet je maar denken: dat is een heel goedkope werkkraft. Je geeft die mensen een kans - dat is heel schoon - maar je doet het niet alleen daarvoor.” (mentor Debby, MLW)

“Iemand wat leercontract komt doen, dat is voor ons ook mooi meegenomen of hoe zal ik het zeggen. Als je daar iemand kan zetten waarvan je **weinig kosten** hebt en wat toch hetzelfde werk doet als een andere werknemer wat je dan eigenlijk volop moet betalen ...” (mentor Kris, MLW)

3.1.3 Vanuit het standpunt van de stagebemiddelaars

Ook voor veel stagebemiddelaars is *doorstroming* in de vorm van tewerkstelling een essentieel aspect van leerwerkprojecten. De mate waarin hier de nadruk op gelegd wordt, is evenwel afhankelijk van het systeem. We denken in de eerste plaats aan IBO waar het tewerkstellingsaspect is ingebouwd in het systeem: werkgevers engageren zich om de kandidaten na hun opleiding in dienst te nemen. Het is opvallend hoe twee stagebemiddelaars die we in het kader van een IBO interviewden expliciet spreken over het ‘aanpassingsproces’ in plaats van het ‘leerproces’.

“Voor de rest vind ik het een goed systeem. Zeker die druk, hé. We moeten het ook niet erger maken dan het is. Van dat profiteren dat is à la vakbonden, maar ‘t is ook een beetje de omgeving leren kennen en de druk van de firma die niet zo groot is. En ge krijgt iets meer tijd om de job aan te leren en ik denk dat dat voor sommige mensen heel belangrijk is. Een nieuwe job, dat overrompelt u. Ge hebt meer goesting voor te wenen dan te lachen. En als ge dan weet dat ze u niet zoveel moeten betalen en ge hebt de tijd om te leren, dan denk ik wel dat dat helpt ... ‘t Is niet alleen het echte leerproces van ik kweetnietwat. ‘t Is ook een **aanpassingsproces**, zowel qua mentaliteit naar de mensen toe als de job zelf.” (VDAB-consulent Yves)

De focus op tewerkstelling zien we ook terugkomen bij de stagebemiddelaars van VDAB-stages en de stages door derden.

De opleidingsorganisatie van Koen (VDAB-stage) last in haar terugkeercursus voor verzorgenden twee stageperiodes in, precies om de kans op tewerkstelling op de stageplaats te vergroten. Het hoofd van het VDAB-opleidingscentrum van Fernando stelt:

*“Het is een **beroepsopleiding**, dan steek je toch al uw energie erin om hen aan tewerkstelling te helpen. Als dit niet zo is, is het enkel bezigheidstherapie.”*

De instructeur van Fernando verwijst hierbij naar de missie van VDAB:

*“Waarom is de VDAB ooit gemaakt? Om mensen die werkloos zijn tewerk te stellen door bemiddeling. Maar sommige mensen kunt ge niet alleen door bemiddeling aan het werk krijgen. Dus wat hebben ze gedaan? Ze hebben **‘training en opleiding’** uit de grond gestampt. Dus waarom zouden wij opleiding gaan geven voor opleiding te gaan geven. Dan zijt ge toch niet met uw hoofddoelstelling bezig. Dus als wij opleiding geven, dan is dat om ze geplaatst te krijgen. Ik zit aan mensen die het volledige traject doorlopen hebben aan **100% plaatsing**.”*

Het diensthoofd voegt hier wel aan toe dat zo'n visie enkel mogelijk is omdat het opleidingscentrum beschikt over de nieuwste infrastructuur, vaak nog voor die in het werkveld haar ingang vindt (ook het opleidingscentrum van Jamilla is goed uitgerust). In tegenstelling tot leerlingenstages dient stage volgens hem in het opleidingscentrum dus niet om mensen dichterbij de praktijk te brengen, maar heel concreet om met het oog op een *werknemerscontract de klik te maken tussen de stagiair en de werkgever*.

Ook bij de stages door derden ligt het accent op tewerkstelling. In twee cases wordt zelfs letterlijk aangehaald dat men de stages van een dergelijke opleiding op de werkvloer als een *soort sollicitatieprocedure* ziet voor deze mensen, die verbaal niet sterk genoeg staan om een gewone sollicitatieprocedure te doorlopen.

3.1.4 Onderscheid opleidings- en arbeidsmarktgerichte leerwerkprojecten

Aansluitend bij de vorige paragraaf stellen we voor een onderscheid te maken tussen leerwerkprojecten die gericht zijn op opleiding, zogenaamde *‘leerstages’*, en leerwerkprojecten die gericht zijn op intrede in de arbeidsmarkt, zogenaamde *‘werkstages’*.

3.2 De betekenis van vergoedingen

In het licht van het spanningsveld tussen leren en werken is een toelichting bij de *rol van vergoedingen* in leerwerkprojecten op zijn plaats.

Enkel leerlingenstages zijn *princiepelijk onbezoldigd*, vanuit de redenering dat vergoedingen het leerproces zouden hypothekeren omdat zij de verwachting van rendement creëren. In de andere systemen ontvangen de stagiairs een *vergoeding*. In het onderzoek ontvingen vijf van de negentien stagiairs (ook) vergoedingen 'in het zwart'.

De vergoedingen die de stagiairs ontvangen blijken een *zeer belangrijke rol* te spelen. Voor veel van de jongeren die we interviewden in het kader van het middenstands- en het industrieel leerlingwezen was de vergoeding *een belangrijke reden om voor deze vorm van opleiding te kiezen*.

"Ik heb voor ILW gekozen omdat ik graag werk en geld wou verdienen. Ik ben tevreden over het werk. Die centjes zijn wel leuk." (Davy, ILW)

Een VDAB-consulente zegt in deze context:

*"Amai, ja, een vergoeding is heel belangrijk. Iedereen wil een loon. Voor mensen als Yves minder, maar arbeiders, die zien het gewoon als werk. **'En hoeveel hebben wij?'** is de eerste vraag. Als het loon maar goed is, dan mogen wij hen in IBO zetten. Dat maakt hen niets uit."*

Uit dit citaat komt heel duidelijk naar voren dat het loon een belangrijke rol speelt in de *perceptie van de leerwerkprojecten*, wat ons terug bij het spanningsveld 'leren/ werken' brengt. Leerwerkprojecten worden als 'werk' beschouwd en een vergoeding, 'loon', is hierin bepalend. Omgekeerd zorgt juist de vergoeding ervoor dat men de leerwerkervaring als 'werk' gaat zien, wat op zijn beurt bepalend is voor het engagement van de stagiair. Dit blijkt uit het volgende verhaal:

"Een andere jongen in de groep werkt sinds 2 maanden in het dorp waar hij woont. Hij staat daar heel slecht aangeschreven omdat hij een drugproblematiek heeft, in een slecht vriendengroepje zit, ... Die heeft toch de kans gekregen om daar te gaan werken. De burens zeggen tegen die bedrijfsleider: 'Ge zijt gek!'. Maar dat loopt eigenlijk zeer goed. Op school komt hij alle dagen te laat, op zijn werk lukt het wel om op tijd te komen. Die heeft zeker ook verstandelijk inzicht, maar voor hem is het vooral belangrijk 'Ik word hiervoor betaald, ik moet zien dat ik dat niet naar de knoppen help'." (stagebemiddelaarster Debby, ILW)

Waar vergoedingen 'in het zwart' worden gegeven, worden zij beschouwd als een *stimulus*, niet alleen door mentoren, maar ook door een leersecretaris:

*"Als je hen **een schouderklopje** geeft en zegt 'goed gedaan', of 'voor dat werk deze week, daar mag wel iets financieel tegenover staan, ik zal u iets meer betalen want ge hebt goed gewerkt'." (leersecretaris Kris)*

Daarnaast worden zij ook gegeven als *compensatie* voor extra inspanningen en overuren. Ook de stagebegeleider van Tom vindt een vergoeding in dergelijke

gevallen op zijn plaats, hoewel hij zich bewust is van de misbruiken die hierdoor kunnen optreden:

“Die mannen moeten niets geven, die mogen eigenlijk niets geven, maar ik ga niet zeggen tegen een 17-18-jarige, die heel de week goed gewerkt heeft en van tijd al eens een half uurke langer heeft moeten werken dat die dat niet mag aannemen. Ik denk dat op de meeste plaatsen wel een vergoeding wordt gegeven ... Ik weet het, er worden overuren gedaan. Er wordt misschien soms misbruik van gemaakt, maar toch zou ik daar heel voorzichtig mee zijn. Van tijd kan het niet anders. Gij bestelt tegen deze morgen beton, tegen 10 uur, om 2 uur is die mixer er nog niet want iedereen bestelt om 10 uur beton. Ik heb dat jaren ervaren: om half vijf is de mixer er nog niet, en als hij dan komt, dan moet dat dezelfde moment uiteen gedaan worden. Ge kunt daar niet mee wachten tot de volgende dag. Het is niet de bedoeling dat de jongens tot zeven of acht uur gaan werken. Daar moeten wij op reageren. Maar in zulke gevallen zeg ik ook ‘Ge kunt niet stoppen, die beton moet opengedaan worden, daar kunt ge niet buiten. Soms klagen ze wel. Dan zegt die jongen ‘Ik heb zo hard moeten werken en ik heb niets gekregen’. Dan ga ik de volgende keer iets zeggen, maar niet over geld, daar zwijgen wij liever over.” (stagebegeleider Tom, leerlingenstage)

De compensatie is er niet alleen voor overuren, ook voor de inspanningen in het algemeen. Het valt op dat de ‘zwarte’ vergoedingen vooral in het kader van leerlingenstages en het middenstandsléerlingwezen worden gegeven, de opleidingsgerichte stagesystemen. Bij arbeidsmarkgerichte systemen die vaak uitmonden in tewerkstelling, kregen we hierover geen signalen. Mogen we hieruit afleiden dat men vanuit een economisch denken ‘voor wat, hoort wat’ de inspanningen van stagiairs wil vergoeden, als het niet door een contract is, dan wel door een vergoeding?

Tot slot gaan we nog kort in op de houding van de werkgevers met betrekking tot de vergoeding. Geen enkele van de mentoren vindt de vergoeding die ze aan de stagiair moeten uitbetalen te hoog. Wel horen we van de kantoorverantwoordelijke die Yves in een IBO aannam het volgende:

“Een student wordt bij ons nooit in de werklást berekend, maar een IBO wel, omdat er een stuk betaald wordt. Hij moest verwerkt worden, maar hij was nog aan het leren. Dus ik was aan het investeren in hem maar eigenlijk met de bedoeling dat hij ook rendeerdé.”

Op deze manier houdt een vergoeding het *gevaar in dat stagiairs onder druk* worden gezet.

4. Leerwerkprojecten: een interactionele/relatieve aangelegenheid

Begin hoofdstuk 7 concluderen we dat het *leerpotentieel* van leerwerkprojecten *geen gegevenheid* is, maar *geconstrueerd* wordt door de *interactie* van verschillende (f)actoren, en dus voor elke stagiair binnen elk nieuw leerwerkproject anders is. We vermelden deze conclusie reeds in deze algemene situering omdat ze als een rode draad doorheen het verhaal van het leren tijdens leerwerkprojecten loopt.

Rondetafel

*Ook tijdens de rondetafel duikt telkens opnieuw het belang van het interactionele op, en dit met een sterke nadruk op het **relatieve facet** hiervan: waardering van stagiairs, het belang om stagiairs bij het begin van hun leerwerkproject voor te stellen aan de collega's, het belang van eerlijke communicatie tussen de verschillende actoren, de noodzaak van relationele vaardigheden van de mentor, het belang van compatibiliteit van de karakters van mentor en mentee, het voorkomen van misverstanden tussen de verschillende actoren, het belang van opvang door de praktijkgemeenschap.*

5. Een eerste impressie van het leren tijdens leerwerkprojecten

Bij de aanvang van de interviews werd aan de betrokkenen gevraagd een hoogtepunt of leermoment uit hun leerwerkproject te geven. Vanuit deze concrete momenten gingen we samen met de geïnterviewde op zoek naar hefbomen. Op basis van die eerste vraag konden we al enkele vaststellingen doen.

Ten eerste bleek *de vraag naar concrete hoogtepunten, leermomenten niet gemakkelijk* te zijn. De meesten kwamen pas na aandringen of herformuleren van de vraag tot een antwoord. Negentien geïnterviewden (in twaalf cases) konden zelfs na aandringen geen moment opgeven. In vijf cases werd door een of meerdere betrokkenen aangegeven dat de leerwerkervaring om een geleidelijk proces zonder hoogtepunten ging. Uit deze vaststellingen leiden we af - wat ook uit het verdere verloop van de interviews bleek - *hoe weinig expliciet, laat staan intentioneel de meeste betrokkenen met het leren tijdens leerwerkprojecten omgaan.*

Ten tweede bleek dat het gebrek aan inspiratie op de vraag in een heel aantal gevallen te maken had met het feit dat de betrokkene *geen zicht had op de concrete praktijk*. Dit was voor opvallend veel *stagebemiddelaars* het geval, maar liefst elf.

In vier cases ten derde verwees meer dan één betrokkene naar *hetzelfde (type) leermoment* (Debby, Jamal, Mandy, Jamilla). Meestal ging het om breukpunten in het leerwerkproject.

Ten vierde vallen soms ook *contrasten* tussen de betrokkenen bij een leerwerkproject op. Zo verwees de stagebemiddelaarster van Mandy naar een leermoment waarin zij de stagiaire op heel systematische wijze op de werkvloer begeleidde, terwijl het eerste leermoment dat Mandy beschreef er een was waarin alle structuur wegviel: een bejaarde in crisis die zij moest sussen. Bij Tom werd het leermoment dat hijzelf aanhaalde ontkracht door de mentor. Het dakwerken was voor Tom een hoogtepunt, maar de mentor vond dit een te gemakkelijke taak om een leermoment genoemd te worden.

Naar welk type leermomenten verwezen de lerenden en hun begeleiders? We geven een overzicht in de onderstaande tabel.

Tabel 5.1 Type leermomenten: aantal vermeldingen

Iets nieuw leren	7 stagiairs
Significante gebeurtenis, aangegrepen als leermoment	2 stagiairs 1 mentor 1 stagebemiddelaar
Fout/conflict	1 stagiair 3 mentoren 3 stagebemiddelaars
Beschrijving regulatie leerproces	3 stagiairs 1 stagebemiddelaar
Verdichtingsmoment	2 stagiairs 3 mentoren 1 stagebemiddelaar

Opvallend is het hoge aantal stagiairs dat het *aanleren van iets nieuw* als een hoogtepunt ziet. Dit verwijst naar het belang van de inhoud van leerwerkprojecten en progressie hierin.

Verder blijken *significante gebeurtenissen*, hetzij op de werkvloer, hetzij in het kader van het leerwerkproject, aangegrepen te worden om te leren, het zogenaamde incidenteel leren. Een voorbeeld van een significante gebeurtenis op de werkvloer die als leermoment wordt aangegrepen is het volgende. De eerste dag in het RVT bracht Koen een bejaarde terug naar de kamer:

“Ze riep voortdurend van die christelijke dingen: ‘Maria, o, God, Maria’. Toen ik haar kamer wou binnenrijden met de rolstoel, deed ze haar armen zo open dat ik niet verder kon. Ik heb dan aan het personeel gevraagd wat ik moest doen. Ze zeiden: ‘We zullen subiet ne keer meekomen.’ Het had even goed kunnen zijn: ‘Kijk, ‘t is al van dat. Hij is hier nog maar net en hij kan het niet.’ Maar ze kwamen. En ik heb die situatie nooit meer meegemaakt, omdat ik zag hoe zij ermee omgingen.”

Een specifiek voorbeeld van een significante gebeurtenis zijn *conflicten en fouten*. Verschillende betrokkenen onderkenden ze als leeropportunity (zie tabel 1). Het volgende leermoment uit de individuele beroepsopleiding van Ramil toont aan hoe conflicten een kans tot reflectie, en dus leren, inhouden:

“Er was een klant geweest - het is dan heel druk, je krijgt drie, vier commando's tegelijk: paletten daar, dat gaan halen, die stam, die soort, ... Maar dat is te veel voor Ramil. Johan is dan bezig met de klanten en hij wordt daar krikkel van 'Kan die dat niet onthouden?'. Nee, 't is te veel ineens. Johan is daar heel lastig om geweest en Ramil kon dat dan niet goed uitpraten, te timide ook om dat te durven uit te praten. Ramil bracht dat tijdens de lessen naar voren. Daar hebben we dat uitgepraat, want Johan is geen contraire, maar omdat het zo druk was kon hij Ramil niet goed opvolgen.” (jobcoach Ramil, IBO)

In het benoemen van hoogtepunten zijn er ook verwijzingen naar het leerproces. Het volgende citaat van de stagebemiddelaarster van Mandy (leerlingenstage) beschrijft de *regulatie van het leerproces*. De stagebemiddelaarster staat samen met Mandy op de werkvloer, waar zij voor Mandy als voorbeeld fungeert en hulp biedt aan de stagiaire:

“De eerste maal bijvoorbeeld in de wastechnieken ga ik volledig initiatief nemen, in de voorbereiding, in het wassen. Ik ga heel veel vertellen. Ik ga ook tegen de bejaarde zeggen 'Dit is een nieuwe leerling. Mag ik wat uitleg geven?' Meestal vinden ze dat helemaal niet erg. Hoe voelt de bejaarde zich op dat moment? Daar schenk ik heel veel aandacht aan. Meestal weten de leerlingen niet goed wat zeggen. Dan zeg ik altijd: 'Zeg wat je doet'. Ik maak hen daarop attent. Dan zeg ik tegen de bejaarde: 'Probeer uw arm toch maar op te heffen, of probeer uw gezicht toch maar te wassen met de andere hand'. De eerste keer doe ik het allemaal. Dat schrijf ik ook hier op de procesevaluatie en na de verzorging zeg ik: 'Op die en die punten gaan we volgende keer letten'. Meestal, in de mate van het mogelijke wordt dat door de leerling een tweede keer gedaan. Er worden een aantal punten verdiept, maar op het moment zelf probeer ik er hen nog op wijzen: 'Moest ge daar en daar niet nog aan denken?' Ik doe dat stil, dat de bejaarde dat niet hoort.” (stagebegeleidster Mandy, leerlingenstage)

Tot slot ziet men ook in *verdichtingsmomenten* een hoogtepunt. Zo verwijst de mentor van Debby naar het volgende moment:

“Eigenlijk het meest positieve, dat heeft wel weinig met het werk te maken, is dat ze naar het personeelsfeest is gekomen. Het eerste jaar deed Debby aan niets mee, ze was wel bij ons, maar na het werk deed ze aan niets mee. Toen we dit jaar vroegen of ze naar het personeelsfeest kwam, antwoordde ze heel positief: 'Ah ja, ik zal er zeker zijn.' Debby werkt een gedeelte op de administratie en een gedeelte in het magazijn. Ze zat mee aan tafel bij de administratie. Ze vertelde, lachte, ... en na het eten was het dansgedeelte, dan is ze ook nog bij de mensen van het magazijn gaan zitten. Ook daar zie je dat ze helemaal opengebloeid is. Dat is heel

positief want mensen die van het Deeltijds Onderwijs komen, hebben meestal eerder een negatief verleden.”(mentor Debby, ILW)

Ook aan de deelnemers van de rondetafel werd gevraagd zich een hoogtepunt uit een leerwerkproject voor te stellen, te analyseren en te evalueren. Naast goede praktijkvoorbeelden werden eigen leerwerkervaringen (zowel in de hoedanigheid van stagiair, als in de hoedanigheid van stagegever) naar voren gebracht. Deze werkwijze sprak de deelnemers aan de rondetafel sterk aan omdat daarmee werd aangesloten bij concrete en herkenbare gebeurtenissen en processen en daardoor in de reflectie niet meteen versprongen werd naar generaliserende en algemene besluiten, die te ver van de realiteit staan.

HOOFDSTUK 6

DE MEERWAARDE VAN LEERWERKPROJECTEN (OUTPUT)

1. Inleiding

Volgens de mentor van Wesley kan het leren op de werkplek maar kwaliteitsvol zijn als er sprake is van een *win-winsituatie* voor de stageplaats/mentor én de stagiair. Gelet op het belang van het *interactionele* bij leerwerkprojecten sluiten we ons hierbij aan. We menen dat leerwerkprojecten voor álle betrokkenen, niet alleen voor de stagiair en voor de werkgever, maar ook voor de stagebemiddelaar een *meerwaarde* moet inhouden. Welke deze meerwaarde voor de verschillende betrokkenen kan zijn, analyseren we op basis van de cases.

2. Output voor de stagiair

Voor de stagiair situeert de output van leerwerkprojecten zich op verschillende vlakken: leereffecten (in verband met de arbeids- en beroepsomgeving, de beroepsmatige competenties, de ontwikkeling en de opleiding), de beleving en de doorstroming.

2.1 Leereffecten met betrekking tot de arbeids- en beroepsomgeving

In alle cases wordt verwezen naar de leereffecten met betrekking tot de arbeids- en beroepsomgeving. Tabel 6.1 specificeert dit.

Tabel 6.1 Leereffecten met betrekking tot de arbeids- en beroepsomgeving (aantal cases, totaal=19)

Arbeidssocialisatie	15
Kennis van het bedrijf	9
Inzicht in het beroep/identificatie met het beroep	3

Bron: Onstenk (1990), voor de indeling van de categorieën

Het is voornamelijk *arbeidssocialisatie* waarnaar verwezen wordt, meer bepaald in vijftien cases, wat meteen de hoogste score is inzake de bereikte meerwaarde. Met arbeidssocialisatie bedoelen we in de eerste plaats ‘de kennis en vaardigheden met betrekking tot het ingroeien en goed functioneren in arbeidsverhoudingen’. Deze situeren zich onder andere *op sociaal vlak*: samenwerkingsvaardigheden, sociale en communicatieve vaardigheden in omgang met collega’s en in omgang met leiding, inzicht in verhoudingen tussen groepen in het bedrijf. Zowel in leerwerkprojecten gericht op tewerkstelling, als in leerwerkprojecten gericht op opleiding wordt hiernaar verwezen:

“Een paar maanden later was dat een hele andere, beetje meer praat enzo. Hij voelde zich daar al thuis.” (VDAB-consulente Yves, IBO)

“Voor mij waren het nieuwe mensen, andere karakters. Ik ben al vier jaar hier, maar ik kende geen mensen van hier. Wat ik hier dus in die stage geleerd heb, is dat ik nieuwe mensen heb leren kennen, uit een ander milieu. Dat heb ik geleerd. In het begin was ik een beetje gecrispeerd, maar toen ik eenmaal hier bij hen was, toen ik met hen begon samen te werken, toen de ambiance er gekomen is, is dat veranderd. In het begin zit je met verschillende mentaliteit, maar zachtjesaan is dat verbeterd, heb ik het vertrouwen gewonnen van mijn collega’s, je moet je integreren.” (Ramil, IBO)

“Die firma is failliet gegaan. Ze wisten het op voorhand dat het erdoor ging komen, maar ze hebben aan niemand iets laten weten. Van de ene dag op de andere stonden wijle da ‘s morgens aan de poort en kwam er niemand nie open doen. Ik heb daar veel uit geleerd, van alles voorzigtiger op te nemen, alles goei in d’ oog te houden. Pak nu iet waar da ge recht op zou hebben, zien da ge da toch wel hebt tegen da ge ‘t zoudt moeten hebben. Als er iets is dat ge moet ontvangen of gaat doen ofzo, da ‘k het er zeker met mijne baas over heb.” (Wesley, MLW)

Arbeidssocialisatie heeft ook te maken met het verwerven van een *arbeidsattitude*: het leren werken (tijdsbesef, arbeidsritme) en het doorgronden van de werkcultuur (informele normen en waarden). Ook dit is bij heel wat stagiairs aan de orde. Zo zijn er bijvoorbeeld Debby en Kris, die gedemotiveerd voor de opleiding niet op tijd komen, maar op de stageplaats wel een goede arbeidsattitude ontwikkelden. We denken in deze context ook aan langdurig werklozen, die het arbeidsritme en de arbeidscultuur soms ‘ontgroeid’ zijn. Zo zei de instructeur van Fernando dat hij een proper hemd moest aantrekken als hij op stage ging. Ook de instructrice van Jamilla geeft aan dat een goede arbeidsattitude niet vanzelfsprekend is voor kansengroepen. Leerwerkprojecten als WEP-plus en Artikel 60 zijn hier op expliciet gericht:

“Dit is een heel praktijkgerichte opleiding, de houtverwerking is geen doel op zich, maar is een middel tot het verwerven van een aantal bekwaamheden, attitudes. Zij moeten gewoon op het einde van de termijn kunnen werken. Zij kunnen ook

wel een aantal machines bedienen, wat ook meegenomen is, maar ...”(begeleidster Luc, WEP-plus)

“Ramesh leert elke dag. Gewoon het feit dat hij nu op tijd komt, is al positief.” (begeleidster Ramesh, WEP-plus)

“De deelnemer moet niet veel kunnen maar moet wel willen veel kunnen, de wil hebben om de job graag te doen, moet op tijd komen, als hij ziek is correct verwittigen en de nodige attesteringen daarbij voegen, moet opdrachten kunnen aanvaarden, moet als het druk is toch de rode lijn blijven volgen, openstaan voor opbouwende kritiek.” (begeleidster Fiorina, Artikel 60)

Leereffecten met betrekking tot de arbeids- en beroepsomgeving verwijzen in ongeveer de helft van de cases ook naar kennis van het bedrijf:

“Wassen enzo, hoe dat juist op die plaats gebeurt. Om sommige plaatsen is dat anders. Die techniek wordt altijd wel een beetje veranderd.” (Mandy, leerlingenstage)

“Ja, ‘t is uwen draai vinden. Ik heb op school ook veel praktijk gehad maar ‘t is ander gerief en. Want surtout in de automechaniek, ge moet eerst wat inwerken, ge moet eerst weten waar ge uw gerief kunt vinden en alles. Ge moet alles leren kennen, dus niet alleen mechaniek leren. Ge moet alles weten liggen. Na een goeie maand begon dat te lukken.” (Fernando, VDAB-stage)

“Bijvoorbeeld met de heftruck rijden. Het is hier belangrijk dat je het finer niet beschadigt. We stapelen het finer zonder rekken. Het is belangrijk dat de paletten mooi gestapeld liggen, omdat wij aantal paletten boven elkaar zetten zonder steun. Dat zijn zo een aantal dingen die belangrijk zijn in dit bedrijf, hoe onnozel ze ook eigenlijk zijn op zich, het zijn kleine dingen, maar toch belangrijk.” (mentor Ramil, IBO)

In een beperkt aantal cases wordt tevens verwezen naar *inzicht in het beroep/identificatie met het beroep*, vooral in het kader van leerwerkprojecten gericht op een opleiding:

“Er is een verschil tussen: iemand aan het werk zetten en ons vak kunnen bijbrengen, dat ze fier zijn.” (leersecretaris Sien, MLW)

“De leerlingen vertrekken op stage met grote verwachtingen. Ze hebben een ideaalbeeld, maar er komt veel meer bij kijken. De confrontatie met de werkelijkheid is veel zwaarder dan ze denken, praktisch en sociaal.” (stagebegeleidster Mandy, leerlingenstage)

Binnen dezelfde categorie vindt de stagebegeleider van Tom het belangrijk dat de jongeren ‘aan den lijve’ ondervinden dat de bouw een zwaar beroep is. Er wordt fysiek (werk, weersomstandigheden) heel wat gevraagd:

“Laat die geen stage gevolgd hebben, en ze komen van vandaag op morgen in de bouw. Ze zijn niet voorbereid. Bij ons is dat een groot punt, de weersomstandigheden, regen, slecht weer, koude, warmte, hitte. Ze moeten in alle omstandigheden kunnen werken, terwijl als ze in een fabriek staan ... De stage zorgt dat ze een beetje gehard zijn, dat ze er een beetje tegen kunnen, dat ze ook weten waar ze mee bezig zijn.” (stagebegeleider Tom, leerlingenstage)

2.2 Leereffecten met betrekking tot de beroepsmatige competenties

Een andere belangrijke categorie zijn de leereffecten met betrekking tot de beroepsmatige competenties, waarnaar in veertien van de negentien cases wordt verwezen. Tabel 6.2 verfijnt deze categorie verder.

Tabel 6.2 Leereffecten met betrekking tot de beroepsmatige competentie (aantal cases, totaal=19)

Praktische beroepsvaardigheden	13
Beroepsmatige omgangsvaardigheden	5
Expertise	4
Beroepsmatig inzicht	1
Beroepsmatige oplossingsvaardigheden	1

Bron: Onstenk (1990), voor de indeling van de categorieën

Het *verwerven van praktische beroepsvaardigheden* scoort in de categorie leereffecten met betrekking tot beroepsmatige competenties het hoogst. Zij worden in dertien cases vermeld:

“Ik kost in feite ‘t meeste, alles in theorie en ik heb ook wel veel praktijk geleerd in school, maar meestal was ‘t nog allemaal theorie, maar nu heb ik in feite ‘t meeste geleerd op echte auto’s. Meeste dat we doen is Volkswagen en Mercedes. Mercedes ken ik nog zo goed niet. Volkswagen dat. Op den duur kundet met uw ogen toe.” (Fernando, VDAB-stage)

“Hier leer je gewoon heel veel. Ik heb ook ergens anders gewerkt en daar leerde ik niet zoveel als hier. Hier leer je desserts maken en ... alles eigenlijk. Op die andere plaats was het altijd maar groenten kuisen. De uitleg is hier beter en je mag altijd een keer zelf proberen en als het niet lukt, tja dan smijten ze het in de vuilbak of zo.” (Mieke, MLW)

“Planmatig werken met een goede voorbereiding en de algemene vaardigheden op een handige en juiste manier uitgevoerd, rekening houden met de veiligheid en de hygiëne, techniek ook tussen aanhalingstekens plaatsen en altijd aanpassen aan de noden en behoeften van de zorgvrager. En nog meer initiatief nemen, en nog meer aandacht schenken aan alle nazorg, de gewone nazorg als tandenpoetsen,

huid schoonmaken, maar ook verder: nagels knippen, haren indraaien, de ogen indruppelen.” (stagebegeleidster Mandy, leerlingenstage)

Ook *beroepsmatige omgangsvaardigheden* behoren tot beroepsmatige competenties. Deze kunnen minder goed geleerd worden tijdens een formele opleiding. We denken hierbij bijvoorbeeld aan het contact met klanten:

“Ik zeg niet dat hij commercieel volledig in contact komt, maar hij hoort sommige zaken: hoe ge iets aanpakt, hoe ge een klant benadert, hoe ge een analyse maakt, hoe ge de klant commercieel bewerkt. Dat hoort er ook weer bij.” (mentor Fernando, VDAB-stage)

“Ik kan er bijvoorbeeld niet tegen dat ze zo zeggen ‘Watte?’ Dat vind ik nu zoiets onbeschoft. Dat kennen ze allemaal. Of als de architect toekomt, of de bouwheer, dan is dat niet zo van ‘Yo’. Dat weten de stagiairs direct.” (mentor Tom, leerlingenstage)

De verplegings- en verzorgingssector is een typische sector waar deze output extra aandacht krijgt:

“Op school is het meer omgaan in uw vertrouwde omgeving, terwijl hier omgaan met familie, personeel, bewoners, ...” (mentor Mandy, leerlingenstage)

In vier cases is de belangrijkste output op het vlak van beroepsmatige competenties *routine*:

“Ge voelt dat goed aan aan die mannen dat als die op stage geweest zijn, dat die serieus zaken bijgeleerd hebben, bijzonder routinewerk dat ge hier in school niet kunt geven. Bij mij in de klas, het laatste jaar van de ruwbouw, leert ge feitelijk moeilijker werk, met veel meer moeilijkheidsgraden. Bij mij is dat niet lange muren zetten, muren met raamopening. Dat is meer siermetselwerk.” (stagebegeleider Tom, leerlingenstage)

“Het was niet zo ingewikkeld want ik had bij de VDAB al oefeningen op kussens gedaan. Dat was niet zo moeilijk. Als je die oefeningen hebt gedaan bij de VDAB is een stage heel belangrijk, om beter te leren en voor de snelheid, want bij de VDAB doe je een kussen en zeggen ze dikwijls hoe je het moet doen, maar hier 20, 30, 40, 50 kussens. Dat kon ik eerst niet, alleen maar 10. Een groot verschil nu.” (Jamilla, VDAB-stage)

Tot slot wordt bij de VDAB-stage van Fernando verwezen naar het *beroepsmatig inzicht*:

“Maar het enige wat ik nog altijd aan Fernando, ... is de netheid. Hij is niet bang van hem vuil te maken, maar ge hoeft u niet vuil te maken om goed te werken. Ge gaat mij nooit met zo’n zwarte handen zien. Dan werkt ge proper en dan is uw werk al voor 90% geslaagd. Want u mag dus alle nieuwe onderdelen gebruiken,

als u die vuil monteert dan is dat een nuloperatie gewoon. Dan wil ik daartegen met oude delen proper werken en goed resultaat halen. Vuiligheid is dodelijk in onze branche.” (mentor Fernando, VDAB-stage)

“Het grote punt is ‘Hoe kan ik veilig werken?’ Nu begint dat te verminderen maar in het begin moest ik daar constant achter zitten: ‘Pas op voor uw vingers’. Dat is een massa die in beweging komt die machines.” (mentor Fernando, VDAB-stage)

En beroepsmatige probleemoplossingsvaardigheden:

“Hij zal dat ook wel ondervinden, dat stopt hier niet. ‘t Is hier alle dagen iets anders. Dat groeit constant. Ik kom ook nog op zaken terecht dat ik diep in de toverzak moet grijpen om te zien ‘Hoe gaan we dat oplossen?’, maar door de ervaring wordt ieder probleem kleiner.” (mentor Fernando, VDAB-stage)

2.3 Leereffecten met betrekking tot de ontwikkeling van de stagiair

Ook de leereffecten met betrekking tot de ontwikkeling van de stagiair mogen niet onderschat worden. In vijftien cases wordt hiernaar verwezen. We verwijzen naar tabel 6.3 voor een indeling.

Tabel 6.3 Leereffecten met betrekking tot persoonlijke ontwikkeling (aantal cases, totaal=19)

Persoonlijke ontwikkeling	13
Zelfvertrouwen	9
Zelfstandigheid/initiatief	4
Verantwoordelijkheid	2
Perspectief/eigen toekomst	7
Ontwikkeling leervermogen	0

Bron: Onstenk (1990), voor de indeling van de categorieën

Hoofdzakelijk de evolutie op *persoonlijk vlak* lijkt belangrijk te zijn, en vooral de toename van zelfvertrouwen.

“Zelfvertrouwen is altijd al een probleem geweest. Ik weet niet hoe het juist gegaan is, maar dat ik voelde dat ik aanvaard werd, dat vind ik eigenlijk wel belangrijk.” (Koen, VDAB-stage)

“Maarten had meer zelfvertrouwen na de stage. Hij had niet gedacht dat het zo goed zou gaan. Daarachter heeft hij hier nog goed zijn best gedaan.” (stagebegeleider Maarten, leerlingenstage)

In de cases wordt dit in verband gebracht met de doelgroep. Zo stromen in het deeltijds onderwijssysteem heel wat gedemotiveerde leerlingen in:

“Ik vind dat sowieso onze belangrijkste taak in ons centrum: de mensen waarmee wij werken terug te kunnen leren geloven in zichzelf omdat ze dikwijls zo gefnuikt zijn als ze hier toekomen.” (stagebemiddelaarster Debby, ILW)

Ook bij kansengroepen blijkt dit een belangrijk facet van de stage te zijn:

“Ten eerste het vertrouwen dat ze krijgen in zichzelf. Dat vind ik een heel sterk punt hier. Want ik merk dikwijls dat gasten hier binnenkomen, zowel vrouwen als mannen, die hier eigenlijk heel schuchter binnenkomen, heel beperkt qua taalvaardigheid en sowieso die dan na een tijd toch helemaal openbloeien en loskomen en die zelf een positiever zelfbeeld creëren. Dat is eigenlijk de grote sterkte: iedereen is graag hier omdat ze onderling ook gesteund wel worden vind ik. Zo gasten onder mekaar helpen zich wel zo wat om wat los te komen zo. Een ander voordeel is die constante werkdruk die d'r is, waardoor dat het toch wel erg lijkt op een gewoon fabriek. Als ze dus hier zich goed voelen, ze beginnen goed te functioneren, dan krijgen ze ook echt vertrouwen naar werk toe.” (mentor Luc, WEP-plus)

“Plakken. Ik heb hier nog maar drie dagen moeten plakken. De eerste dag ging dat totaal niet en frustreerde ik mij rot in dat plakken en beetje per beetje begon dat wel te gaan. Op het einde vroeg ik ‘wanneer plakken we nog een keer?’. Carla had ons eventjes getoond hoe we het moesten doen, maar we kregen dan bevestiging van de anderen (collega WEP+ers) dat ik het nog het best van allemaal kon. Dat doet ook wel deugd om te horen. Ik ben sowieso een redelijk onzeker persoon en als ze dan zeggen dat ik iets goed doe, dat stimuleert mij dan om verder te doen.” (Ramesh, WEP-plus)

Andere persoonlijke kwaliteiten die tijdens leerwerkprojecten aangescherpt kunnen worden zijn initiatief, ‘werk zien’ en verantwoordelijkheidsgevoel.

Ook ten aanzien van de *eigen toekomst* maken heel wat stagiairs een leerproces door:

“Ik heb nog nooit gehad dat ik wist wat ik later wilde worden. Ik heb een jaar logistiek gedaan, maar toen wist ik dat dat niets voor mij was. Nu heb ik kantoor gekozen en dat valt eigenlijk wel goed mee.” (Debby, ILW)

“Ik zou zeker in deze branche willen blijven! Ik doe dat echt wel graag. Ik denk voorlopig nog een tijd als werkmans, totdat ik alles tegoei ken.” (Kris, MLW)

“Stages hebben zeker en vast een meerwaarde. Het geeft de student een kans om kennis te maken met de bedrijfswereld. Ik zie het maar al te vaak mensen die pas afgestudeerd zijn en die niet weten wat het verschil is tussen te gaan werken en te gaan verder studeren.” (stagebegeleider Maarten, leerlingenstage)

“Lukt mij dat nog om weer aan het werk te gaan, lukt dat vanuit mijn persoon, lukt dat vanuit mijn thuissituatie en als mij dat lukt, wat wil ik dan precies,

parttime, fulltime job; hier of nog ergens anders? Dus eigenlijk liggen die doelstellingen een stukje anders dan iemand die zijn opleiding volgt.” (opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

“Door mensen de kans te geven van A tot Z met alle deelaspecten in aanraking te komen, voel je ook waarin ze zich willen profileren. Dat is belangrijk aan een opleiding denk ik, dat ge die mensen de kans geeft om te proeven en dan verder te zien wat er met hem kan gebeuren. Zowel voor de organisatie als de medewerker is dat een goede zaak denk ik.” (mentor Yves, IBO)

Onstenk (1990) voorziet ook een categorie ‘ontwikkeling van het leervermogen’ bij de leereffecten in verband met de ontwikkeling. Dit aspect vinden we niet terug in de cases. Dit is in de context van het levenslang leren een opvallende vaststelling. Zijn ‘leerwerkprojecten’ daarvoor niet krachtig genoeg, dan wel wordt dit potentieel van een leerwerkproject niet benut?

2.4 Leereffecten met betrekking tot de opleiding

Slechts één stagiair reflecteert op basis van zijn leerwerkervaring expliciet over de opleiding:

“Ik had dat echt van de week: ‘Dat wordt hier zo idealistische voorgesteld.’ Er kwamen ervaringen uit de groep dat technieken die op stage toegepast werden en die niet door de stagiair als negatief werden ervaren, door de persoon die de cursus gaf, wel negatief werden gezien. Ze zei: ‘Eigenlijk zou dat niet meer mogen.’ ‘t Is natuurlijk wel een cursus, ‘t is altijd idealistisch. Maar het is ideaal, he, cursus, drie weken stage, terug cursus en dan nog drie weken stage. Want (tegen Marij): ‘Gij zegt gij dat zo, maar in de werkelijkheid is het anders’. Maar je combineert dat dan van wat je leert in de cursus en van wat je gezien hebt op stage.” (Koen, VDAB-stage)

In meerdere gevallen wordt wel verwezen naar de *meerwaarde van het leren in de praktijk* ten opzicht van het leren in een formele opleidingssituatie:

“Ik kom veel liever werken dan naar school te gaan. Ik vind dat je daar niks leert op school.” (Kris, MLW)

“Je leert andere dingen dan op school. Op school is het eigenlijk moeilijk uitgelegd in vergelijking met stage. Op stage zie je het veel beter en dan snap je het direct.” (Tom, leerlingenstage)

Een heel beperkt aantal leerlingen schat ook de *waarde van formele opleidingen* hoog in. Sien bijvoorbeeld zegt:

“Die combinatie leren en werken is nodig want ge moet het uiteindelijk toch leren door het te doen hè. Misschien dat ze wat meer les mogen geven daarover. Een

halve dag (in het CMO) is eigenlijk te kort want ge moet én uw theorie gezien hebben én uw praktijk.”

2.5 Beleving van de stagiair

In de cases zien we een *algemeen gevoel van tevredenheid* over de leerwerkervaring terugkomen. Het zijn vooral stagiairs die er niet alleen naar verwijzen, maar er ook sterk de nadruk op leggen, meer bepaald in vijftien cases.

In een heel aantal gevallen is het gevoel van tevredenheid gelinkt aan een gevoel van *voortgang*. Denken we in deze context ook aan het hoge aantal stagiairs dat als leermoment het aanleren van iets nieuws noemt.

In een beperkt aantal gevallen heeft het gevoel van tevredenheid ook te maken met het feit dat men een verschil maakte op de stageplaats:

“Als alles af is zal er hier een receptie zijn, dan zullen we uitgenodigd worden. Vorige week was er hier een persconferentie met een koud buffet. Ze kwamen expres naar binnen om te vragen of we niet wilden mee-eten. We hadden wel onze vuile werkkleren aan, maar 3 verschillende mensen zijn dat komen vragen. Ze zijn ons wel dankbaar. Ze hadden niet voldoende budget in het museum om die werken te kunnen doen met echte vakmensen. Dankzij dit project kunnen ze dit hier wel in orde brengen.” (Ramesh, WEP-plus)

2.6 Doorstroming: tewerkstelling

In hoofdstuk 5 maakten we al een onderscheid tussen leerwerkprojecten die gericht zijn op tewerkstelling en leerwerkprojecten waar de opleiding de voorname focus is. Deze opsplitsing zien we tot op zekere hoogte ook terugkomen in de output. Bij de VDAB-stages, individuele beroepsopleidingen en stages georganiseerd door derden is *tewerkstelling de belangrijkste doelstelling*, en ook output:

“Dat werkt een beetje dubbel: de cursist kan het werkveld leren kennen, maar het werkveld kan ook de cursist leren kennen. Is dat positief, dan is de stap rap gezet.” (mentor Koen, VDAB-stage)

“Stage is een korte periode waarin de cursist bewijst dat hij kan voldoen aan de eisen van de werkgever. Klikt het niet dan gaat hij naar een volgende stageplaats.” (instructeur Fernando, VDAB-stage)

“Die werken naar hun contract toe, he. Ook Yves. Daar kon ge hem mee door een muur laten gaan. Dat was zijn drijfveer. ‘t Is hier een contract of terug naar het magazijn, aan de band.” (kantoorverantwoordelijke Yves, IBO)

“Het werk achteraf is het belangrijkste. Ik heb de stage gedaan om achteraf werk te hebben.” (Ramil, IBO)

“Het is eigenlijk een omzeiling van een sollicitatie. Daarom proberen wij het ook zeer beperkt te houden, omdat de doelstelling niet is van daar kweetnie hoeveel te leren of hun productieniveau op peil te brengen, maar de doelstelling is: ik moet hier een poot binnen krijgen ... Wij doen eigenlijk alsof dat zij - ik zeg dat ook altijd tegen hun als ze stage doen - naar hun eerste werkdag gaan. Dat is gewoon inlopen in het bedrijf. Kunnen die mensen zich in het bedrijf inpassen, kunnen ze met de mentaliteit ook om en kunnen ze die productie volgen?”(begeleidster Luc, WEP-plus)

De drie IBO-kandidaten die we interviewden werden achteraf in vaste dienstverband aangenomen. Ook de drie VDAB-stagiairs konden op hun stageplaats aan de slag. Luc (WEP-plus) startte een job, maar moest uiteindelijk afhaken wegens vervoersproblemen. Bij Ramesh en Fiorina was vast werk op het moment van het interview nog niet aan de orde.

Het is evenwel niet alleen in deze systemen dat tewerkstelling een belangrijke output is. Ook in de leerlingenstages en het leerlingwezen is tewerkstelling een output. Bij twee stagiairs uit het ILW, drie uit het MLW, en twee uit de leerlingenstage behoorde tewerkstelling achteraf tot de mogelijkheden. Wesley (MLW) kreeg een vast contract op zijn stageplaats. Maarten (leerlingenstage) deed op zijn stageplaats een vakantiejob na zijn leerlingenstage.

2.7 Besluit

Ten eerste wijst de aard van de output voor de stagiairs op *een duidelijke meerwaarde* van leerwerkprojecten ten opzichte meer formele opleidingssituaties. Maarten verwoordt dit voor de arbeidssocialisatie:

“Voor de rest, met collega's enzo, dat was ook iets nieuw voor mij. Dat was niet zo gemakkelijk, rekening houden met andere mensen, dat ge moet samenwerken, dat was iets typisch. In school zit ge in een klas, dat is toch iets anders, maar dat is allemaal heel goed meegevallen.” (Maarten, leerlingenstage)

Ten tweede zien we hoe de meerwaarde van leerwerkprojecten *een specifiek karakter* krijgt door karakteristieken van de stagiairs: demotivatie, gebrek aan zelfvertrouwen, gebrek aan sociale vaardigheden, ... Leerwerkprojecten bieden veel meer dan formele opleidingssituaties (waar velen reeds negatieve ervaringen mee hadden) een uitstekende basis om hieraan te werken. Voor veel van de stagiairs was de eigen ontwikkeling een belangrijk werkpunt in de stage. Er wordt in de cases door de begeleiders ook sterke nadruk gelegd op de leereffecten op dit vlak. In deze context zegt de stagebemiddelaarster van Debby nog:

“Ik vind dat sowieso onze belangrijkste taak in ons centrum: de mensen waarmee wij werken terug te kunnen leren geloven in zichzelf omdat ze dikwijls zo gefnuikt zijn als ze hier toekomen.”

Ten derde zien we hoe leereffecten zelf een *hefboom* worden. Zo worden leereffecten met betrekking tot de arbeids- en beroepsomgeving (arbeidssocialisatie en kennis van het bedrijf) in sterke mate gelinkt met de latere *tewerkstelling*, een output die op zich hoog ingeschat wordt.

Arbeidssocialisatie en tewerkstelling

“Ge moet u stilaan inwerken. Dat moet ge als stagiair doen want anders kunt ge het na verloop van tijd niet waarmaken in het bedrijf.” (instructrice Jamilla, VDAB-stage)

“Wij hopen toch dat het een lange werkrelatie gaat zijn en dan is het belangrijk dat iemand zich een beetje thuisvoelt.” (mentor Jamilla, VDAB-stage, IBO)

Kennis van het bedrijf en tewerkstelling

“Hij kent mij ondertussen ook wel. Hij weet wat mijn systeem van werken is. Ik heb hem een keer uitgelegd hoe hij zijn mortel moet leggen, hoe zijn stenen moeten aangepakt worden. Dat begrijpt hij allemaal wel. De tweede week dat hij stage deed, zei hij ‘a ja’. Er zijn dingen die hij blijft onthouden ... Het is de bedoeling dat hij na dit jaar aangenomen zou worden. Dan moet ik hem betalen. Dan kost hij mij een pak geld. Als ik hem dan nog moet aanleren. Die stelling die moet aangevuld worden, die mortelkuipen moeten gevuld zijn. Als ge daar allemaal tijd moet insteken. ‘t Is daarom dat ze stage doen. Dat ze dat ook goed kunnen.” (mentor Tom, leerlingenstage)

“Op een stage gaan ze pas het productieproces van het bedrijf zelf leren. Ik kan hen hier bepaalde handelingen en technieken uitleggen, maar dat kan toch zijn dat een bedrijf op een ietsjes andere manier werkt. Wij werken niet altijd functiegericht. En dan vind ik stage belangrijk, om specifiek die methode te leren. Dat kan hier niet; omdat wij hen te veel op korte tijd willen bijbrengen, zodat ze in verschillende bedrijven terecht kunnen en niet specifiek naar dat ene.” (instructrice VDAB Jamilla)

Arbeidssocialisatie is niet alleen een *hefboom* voor tewerkstelling, zij faciliteert ook het *leerproces*:

“Of de vlotte omgang met de collega’s belangrijk is? We werken met vijf mensen op de technische dienst. Als ik er niet ben moet hij het aan anderen kunnen vragen. Dat hij niet zit te sukkelan. Hij moet echt open zijn tegen de mensen.” (mentor Maarten, leerlingenstage)

3. Output voor de werkgever en de mentor

“Hebben leerwerkprojecten ook een meerwaarde voor de werkgever en/of de mentor?” is een vraag die moet gesteld worden wanneer we leerwerkprojecten in een interactief en een win-win-perspectief bekijken.

3.1 Rendement

In elf cases renderen de stagiairs voor de werkgever. Werkgevers zijn zich hier erg van bewust en streven dit in een aantal gevallen ook uitdrukkelijk na.

“Ze kosten. Zo een leerjongere kost u toch gemakkelijk 20.000 BEF in de maand. Nu nie dat da onoverkomelijk is, en de meeste betalen da met plezier hoor, als ze inderdaad enige respons is van die gasten, als ge merkt dat die erop vooruit gaan, ze iets leren. Ge moet het zo zien op leercontract 3 jaar: het eerste jaar da's puur investeren dat kost u geld. Het tweede jaar is break-even, kunde zeggen van 'OK, den tijd da'k erin steek en dan die 20.000, da kan in evenwicht komen'. En dan in het derde jaar zou, allé zou hé, een leerling moeten rendabel zijn: dat er van die 20.000 BEF toch iets meer overblijft. Probleem is natuurlijk van 'houd ze dan drie jaar hé'.” (leersecretaris Wesley, MLW)

“Ik doe alleen nog verbouwingen. En als er een stagiair bij is, dan wordt er nog wat meer gemetst.” (mentor Tom, leerlingenstage)

“Het was hier juist in een periode dat er enorm veel werk was, dus als hij met vragen kwam was dat een stuk belastend, maar ze konden ook vaak bij hem terecht voor kleine karweitjes die ze of niet graag deden of die veel tijd in beslag namen, dat was voor Yves. Yves leerde op basis daarvan ook. We hebben hem nooit belast met 'Ge moet hier 2 dagen klasement, kopietjes nemen'. Dat is wel gebeurd, maar dat was niet zijn hoofdopdracht. Zo kreeg ge Yves niet door die opleiding.” (kantoorverantwoordelijke Yves, IBO)

In hoofdstuk 5 gaven we reeds aan dat sommige werkgevers resp. stage-aanbieders de stagiairs beschouwen als goedkope werkkrachten.

3.2 Rekrutering

In negen cases wordt de stage gezien als rekruteringsinstrument: om te screenen, om bij te schaven, om de voor de stagiair beste functie binnen het bedrijf te zoeken. Voor de werkgevers zelf lijkt dit een belangrijkere output dan het onmiddellijke rendement.

“Ge probeert iemand te doorgronden op een aantal weken tijd. Fatima heeft daar ook veel tijd in gestoken, ook tijdens de lessen, om eens echt door te babbelen, gericht vragen stellen van wat is er nu eigenlijk.” (mentor Ramil, IBO)

“Een vaste betrekking vanuit oogpunt van cursist; Vanuit het oogpunt van de werkgever de tijd hebben om een job aan te leren met bepaalde voordelen en op die tijd ergens een werknemer te kunnen vormen naar bedrijf, zonder RSZ; veel werkgevers hanteren dat instrument om er zeker van te zijn dat ze een goeie hebben.” (VDAB-consulent Jamilla, IBO)

“Momenteel ben ik minder productief dan als ik vroeger alleen was. ‘t Is daarom dat ik hoop dat het goed gaat aflopen en dat hij dus blijft en dat ik dat terugwin.” (mentor Fernando, VDAB-stage)

Sommige werkgevers beklemtonen dat stagiairs (binnen de systemen voor jongeren) het voordeel van hun leeftijd hebben. Twee mentoren lichten dit toe:

“Zeker, als ik die kans krijg, zal ik niet twijfelen om stagiairs achteraf aan te nemen. Toch wel, het geeft u de kans om op te maken, wat voor een persoon is het. Je hebt toch al twee weken de tijd om een beeld te vormen van die persoon. En zoals ge weet zijn jonge werkkrachten altijd goed. Waarom? Heel flexibel, en ze leren snel.” (mentor Maarten, leerlingenstage)

“Ik heb een paar jaar met personeel gewerkt maar ik ben daarmee moeten stoppen. Ge neemt een goeie ervaren metser en geeft die dan wat meer. Maar die mannen kunt ge niet meer gaan bijschaven, die hebben hun tempo, hun systeem, plus nog het risico dat ze werken voor een jonge baas en dat ze geen opdrachten kunnen aanvaarden.” (mentor Tom, leerlingenstage)

De bedrijven van Davy en Pieter (beiden ILW) schatten de kracht van leerwerkprojecten voor rekrutering zo hoog in, dat zij een actief stagebeleid voeren, waarbij stagiairs doorheen hun leerwerkproject tot flexibel inzetbare werkkrachten op maat van het bedrijf worden gekneed. Dit gebeurt via een stageprogramma dat hen alle afdelingen van het bedrijf leert kennen. De mentor beschrijft hoe de noden van het bedrijf het programma verder sturen:

“Dat traject varieert. Er zijn er ook die langere tijd op de mixbereiding gestaan hebben die nu in de mixbereiding tewerkgesteld staan. Dat is zo een beetje waar het aanbod zich ook situeert. Wanneer ze nu in de productie zeggen ‘We zitten nu op een vaste basis van zoveel personen en de vooruitzichten zijn dat we toch twee jaar hetzelfde aanhouden, we zien meer kans in bv. die afdeling omdat daar toch een uitbreiding mogelijk is’, dan gaan jongeren in die richting een beetje gestuurd worden.” (mentor Davy, ILW)

3.3 Stageproducten

In vijf cases wordt ook verwezen naar wat we hier ‘stageproducten’ noemen. Het gaat van opmerkingen van de stagiair over het werkproces, tot transfer van kennis uit de formele stageopleiding naar de werkvloer, tot werkstukken:

“Na twee jaar moeten die jongeren ook een eindwerk maken dat gekoppeld is aan de school. Daar wordt meestal serieus werk opgeleverd. Het wordt ook altijd heel goed begeleid. Dan wordt er binnen een afdeling een bepaald onderwerp gekozen. Bv. grondstofverlies op een bepaalde lijn. Zij volgen dat dan gedurende weken op. En dat wordt dan statistisch allemaal verwerkt. Er wordt meestal een onderwerp gekozen waar je als bedrijf ook iets aan hebt. Niet zo van ‘beschrijf die lijn nu eens van A tot Z’ want dat weten we zelf ook wel. We laten ze iets dieper ingaan op bepaalde zaken die wij niet op papier hebben maar toch op papier willen hebben staan ... van waterleidingen, plannen van een bepaalde afdeling, opmeten, ...” (mentor Davy, ILW)

De stagementor van Tom geeft ook aan hoe stagegevers zijn advies soms inwinnen. De expertise van de stagebemiddelaars kan een meerwaarde bieden voor de stagegevers.

3.4 Bedrijfsbekendheid, imago

Slechts in twee bedrijven wordt het organiseren van leerwerkprojecten geduid in functie van de bedrijfsbekendheid en het imago van de firma. De werkgever van Ramil streeft zeer expliciet duurzaam ondernemerschap na. De mentor van Maarten zegt:

“Er is altijd werk, het gaat vooruit. Je moet er ook een beetje tijd in steken, maar voor mij is het ook promotie van het bedrijf. De bedrijfsbekendheid wordt vergroot. Die studenten dat is toch positief, dat ze daar terecht kunnen en dat ze daar goed begeleid worden en dat ze daar werkervaring kunnen opdoen.”

3.5 Meerwaarde voor de mentor

In zeer beperkte mate komt de persoonlijke meerwaarde van het mentorschap voor de mentor aan bod. Onrechtstreeks kunnen we die wel afleiden.

In vijf cases, waar de werkvloer uit meer dan een werknemer bestaat, zien we hoe steeds dezelfde mensen stagiairs onder hun hoede krijgen/nemen. Men zou dit kunnen zien als een blijk van erkenning. Dit wordt evenwel niet altijd zo gepercipieerd:

“Nee, want Rik beseft dat niet, wil dat ook niet beseffen. Dat is ook niet zijn ambitie. Die doet gewoon zijn werk, zegt hij, en als ze hem een vraag stellen, dan antwoordt hij. En dat doet hij ook, want soms zie ik dat hij met krijt zit te tekenen op de fineer om iets uit te leggen. Hij neemt er ook zijn tijd voor. Dat komt spontaan, heel belangrijk. En zeker voor Ramil is dat stukje ervaring ook belangrijk.” (mentor Ramil, IBO)

Er is ook niemand van de mentoren die dit aspect spontaan aanbrengt. Wel horen we hoe mentoren (in negen cases) met voldoening en zelfs trots over hun mentees

spreken. Hieruit leiden we af dat het mentorschap ook voor de mentor een meerwaarde kan inhouden. Verder drukken vier stagiairs ook heel expliciet hun respect voor hun mentor uit. Mieke ziet dit zelfs als de belangrijkste output van haar MLW. Ook dit interpreteren we als een beloning voor de mentor.

3.6 Besluit

In deze paragraaf valt op hoe werkgevers/mentoren zelf *'harde' outputs* als rendement en rekrutering het meest benadrukken in het kader van de meerwaarde die leerwerkprojecten voor de werkgever hebben. We menen echter dat *'zachte' outcomes* belangrijker zijn in functie van het leerproces van de stagiair. We lichten dit toe. Hoger gaven we reeds aan dat het interactionele in leerwerkprojecten het karakter en de kwaliteit bepaalt. Zo zal de persoonlijke winst die de mentor uit zijn mentorschap haalt, hem stimuleren om meer te investeren. Het resultaat hiervan zal hem opnieuw voldoening (en status) opleveren, wat op zijn beurt opnieuw tot investering leidt. We zien dit in de case van Debby gebeuren. Het wederzijds enthousiasme van de mentor en mentee zorgde voor een climax in de opleiding. Deze output mag ons inziens meer geëxpliciteerd en gevaloriseerd worden. Het feit dat bijvoorbeeld de status van mentoren nauwelijks of slechts heel voorzichtig aan bod kwam in de interviews - de informele mentor van Koen zei dat we maar aan de teamverantwoordelijke moesten vragen waarom zij elk jaar opnieuw stagiairs onder haar hoede kreeg - had niet alleen te maken met bescheidenheid vanwege deze mensen, maar ook met het feit dat zij hier *niet openlijk voor worden gewaardeerd*. Dit lijkt ons een gemiste kans.

4. Output voor de opleidings- of organiserende instantie

4.1 Volbrengen van de missie

Leerwerkprojecten helpen opleidings- of organiserende instanties hun missie te volbrengen, of het nu gaat om aanvulling van de opleiding (op de werkvloer kunnen 'andere' doelstellingen nagestreefd worden, zie ook paragraaf 2 van dit hoofdstuk) of tewerkstelling. Dit blijkt uit het feit dat vrijwel alle stagebemiddelaars de meerwaarde van de leerwerkprojecten beklemtonen en verschillende bemiddelaars ons expliciet zeggen *'geen stage om de stages'* te organiseren.

4.2 Feedback op opleiding

Vijf van de twaalf stagebemiddelaars die zelf opleiding geven (bij IBO en MLW is dit niet het geval), geven aan dat zij via leerwerkprojecten hun eigen opleidingsaanbod up-to-date en afgestemd op de noden van de arbeidsmarkt houden.

HOOFDSTUK 7

BESCHRIJVING VAN DE LEERPROCESSEN (PROCES)

1. Inleiding

Aansluitend op het vorige hoofdstuk gaan we in dit hoofdstuk na hoe de leereffecten bij stagiairs tot stand komen. We maken een terugkoppeling naar de leerprocessen. De component PROCES van het CIPO-model, die gebaseerd is op een indeling van Onstenk (1990) bleek zeer geschikt om de leerprocessen in kaart te brengen. De resultaten van de analyse van de ervaringen opgedaan in de zes systemen die we bestudeerden aan de hand van dit stramien liepen in grote mate parallel met de bevindingen van Onstenk opgedaan in de context van beroepsopleidende stages binnen het Nederlandse MBO.

Een algemene vaststelling die we in dit onderzoek deden is dat de betrokkenen niet gemakkelijk over leerprocessen praten. Tot op zekere hoogte zal dit ook wel te maken hebben met de onderzoeksmethode: via concrete leermomenten vroegen we de overstap te maken naar hefbomen. Doch de moeizaamheid waarmee de betrokkenen concrete leermomenten wisten te formuleren, wijst erop dat zij hier weinig expliciet, laat staan intentioneel mee bezig zijn. We menen dan ook dat de indeling van Onstenk als inspiratiebron kan fungeren voor al wie met leren in leerwerkprojecten begaan is. In die zin moet dit hoofdstuk gelezen worden.

Onstenk onderscheidt drie groepen leerprocessen: metacognitieve leerprocessen, regulatieve leerprocessen (met interne en externe regulatie) en transformatieve leerprocessen. We gaan hier achtereenvolgens op in.

2. Metacognitieve leerprocessen

Metacognitieve leerprocessen verwijzen naar uitspraken die aspecten van het leren expliciteren en/of evalueren. We analyseren het leerproces bij de stagiairs, daarom zijn het in de eerste plaats hun uitspraken die in deze paragraaf besproken worden. Gelet op de doelstelling van het interview lag het voor de hand dat we relatief veel

gegevens omtrent metacognitieve leerprocessen zouden verzamelen. Juist in die context viel het op hoe weinig het er uiteindelijk waren. Het is vooral *via vergelijkingen dat stagiairs reflecteren*: vergelijkingen met andere stageplaatsen, met collega stagiairs en met de situatie op school. Het blijkt niet gemakkelijk te zijn aspecten van het leerproces an sich te duiden.

Onstenk deelt de metacognitieve leerprocessen op in: reflectie op het leerproces en reflectie op de stage als leerplek.

2.1 Reflectie op het leerproces

Uitspraken waar we in deze categorie naar op zoek waren, zijn van de orde ‘dat heb ik geleerd door’, ‘ik heb het meeste geleerd van’, ‘dat was heel leerzaam’, ‘om dat te leren heb ik dat en dat gedaan’.

Reflecteren op het leerproces is iets wat de stagiairs *niet gemakkelijk* doen. Dit horen we van mentoren en stagebemiddelaars, maar merken we ook in de interviews. Soms ondervinden we zelfs een weerstand, zeker bij stagiairs bij wie het leerwerkproject in de eerste plaats gericht is op doorstroming naar de arbeidsmarkt. Opmerkingen over het leerproces die we wel krijgen, komen zoals reeds aangegeven *vooral via vergelijkingen*.

“Het gaat toch wel anders dan op school of dan op mijn vorig werk. Op mijn vorig werk moest ik er gewoon gaan bijstaan en deden ze het ene keer voor en dan mocht ik alle gebouwen zo afgaan. Maar hier legt Stefaan alles uit: van A tot Z, van dees moet met zo een sleutel of dees moet zo geplaatst worden. En bij elk ding, aanwijzing, geeft hij de reden erbij: oftewel voor een beter stabiliteit te hebben van het toestel dat vastgemaakt wordt. Ik weet zo waarom ik iets doe. De beste methode vind ik dat hij alles goed uitlegt met reden, waarom dat het zo moet gebeuren. Ik kan ook wel best begrijpen dat ge uw zaak zo in de hand houdt, en goede klanten hebt. Omdat alles dan goed geplaatst is.” (Wesley, MLW)

Verschillende stagiairs geven ook de meerwaarde van de leerwerkervaring ten opzicht van een formele opleiding aan:

“Ik kom veel liever werken dan naar school te gaan. Ik vind dat je daar niks leert op school.” (Kris, MLW)

“Als ik een andere opleiding zou volgen zou ik weer voor deeltijds kiezen. Ik vind het plezant. Nu ja, Ik zit niet graag een ganse dag op school. Ge leert en ge verdient ook nog iets hè. Dat je geld verdient, vind ik wel goed eraan. Die combinatie leren en werken is nodig want ge moet het uiteindelijk toch leren door het te doen hè. Misschien dat ze wat meer les mogen geven daarover. Een halve dag (in het CMO) is eigenlijk te kort want ge moet én uw theorie gezien hebben én uw praktijk.” (Sien, MLW)

Hoewel metacognitieve leerprocessen slechts in beperkte mate plaatsvinden, vinden verschillende begeleiders dat zij *essentieel zijn om van een geslaagd leerwerkproject te spreken*. Vooral in de cases van Mandy en Koen wordt dit zeer uitdrukkelijk gesteld. Waarschijnlijk niet toevallig gaat het hier om leerwerkprojecten voor verzorgenden: een leerlingenstage (Mandy) en een VDAB-stage (Koen). Een belangrijk facet van deze leerwerkprojecten zijn immers relationele vaardigheden die reflectie vragen. Het is dan ook in deze leerwerkprojecten dat men de reflectie op het leerproces zeer sterk probeert te stimuleren:

“Tijdens die bespreking in de groep vraag ik ook: Hoe heb je de theorie die je op voorhand hebt gehad kunnen linken aan de praktijk en wat heb je er nu in de praktijk terecht van gebracht? En hoe komt het dat er dingen niet liepen zoals het moest? Omdat niet voldoende voorzien? Of werk je toch niet volgens de visie en het ideaal zoals we dat in de theorie soms wel meegeven? Of ligt het aan mezelf? Zijn er nog vaardigheden die ik nog echt moet bijbenen?”
(opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

“Ze vertellen wel een en ander, maar gaan dat misschien wat minder argumenteren of analyseren voor zichzelf. Ik wil zo'n beetje een spiegel voorhouden. Je merkt dat dat ook wel deugd doet bij de mensen ... Koens eerste uitspraak toen hij terugkwam, was: 'Ik heb het heel goed gesteld', 'Ik ben zeer goed opgevangen geweest en ik heb ook gemerkt dat ik het heel graag deed.' Ik ben daar ook op ingegaan en heb gevraagd 'Waarom?' 'Ik ga heel graag met oudere mensen om.' Ik heb dat ook bevestigd: 'Jouw persoonlijkheid sluit ook zeer sterk aan bij de persoonlijkheid van iemand die zorg geeft'. Ik wou ook voor hemzelf wat duidelijker stellen waarom hij het zo goed gesteld had.”
(opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

Bij Mandy komt de stagebegeleidster een dag per week naar de stageplaats, precies om te kunnen reflecteren met de leerlingen. Het is evenwel niet alleen in de non-profit sector dat men reflectie belangrijk vindt:

“Ik probeer in gesprekken die ik met de leerlingen heb, hen te laten verder kijken 'OK je hebt die opdracht gedaan: waarom heb je dat moeten doen?'. Dat het meer is dan alleen maar uitvoeren, dat ze ook eens eventjes gaan nadenken en op die manier ook wel passen binnen het kader namelijk dat ze weten welk schakeltje zij in dat groter geheel mee uitmaken. Concreet bv. via de kwalificatieproeven (bij de afdeling winkelbediende) liet ik hen altijd een onderwerp kiezen van een product dat hen interesseert of een winkel die hen interesseert. En als ze werken dan maakten ze een werk over het bedrijf waar ze werkten of een bepaalde productsoort waar ze mee werkten. Daar waren ze wel een paar maanden mee bezig, telkens vroeg ik hen waarom ze iets op die manier schreven, vroeg ik het meer uit te diepen, ... Dat vonden ze verschrikkelijk want het was nooit goed. Maar op einde als het werk klaar was, waren ze wel content van zichzelf omdat ze

het toch maar gedaan hadden. Maar tijdens die werkfase was het een verschrikking, konden ze mij herhaaldelijk lynchen omdat ze vonden dat ik veel te streng was. Maar het is een manier waar ik zelf heel sterk in geloof namelijk om hen te verplichten om na te denken. Dat blijkt heel moeilijk te zijn, ik kan er ook inkomen. Ze moeten dan hun werk mondeling komen verdedigen en dan weten ze ook waarover het gaat. En dat is ook de bedoeling. Niet van: we hebben iets op papier, onze etalage is in orde, ... daar hou ik zeker niet van.” (mentor Debby, ILW)

Reflectie op het leerproces is niet alleen belangrijk met het oog op de doelstellingen van de stage, soms kan het ook een *hefboom zijn voor het leerproces zelf*. Toen het met Debby niet goed ging tijdens haar ILW, had haar mentor een gesprek met haar over de manier waarop ze haar leerwerkproject aanpakte:

“In het begin dat ze hier was, zat ze hier gewoon. En als we iets vroegen knikte ze, maar dat was het dan ook. Begreep ze het nu of niet, dat wisten wij niet. We legden alles 10 keer aan haar uit en de 11^{de} keer ging het nog niet, maar ze schreef niets op en had totaal geen systeem van hoe ze moest leren werken. Ze zat ook veel aan de receptie - en de meisjes van de receptie zijn komen zeggen dat ik er iets aan moest doen want ze wilden niet dat Debby op die manier bij hen bleef zitten. Dan heb ik Debby bij mij geroepen en hebben we daar over gepraat. Sindsdien is dat eigenlijk echt verbeterd. Ze komt uitleg vragen als er iets niet gaat, als ze gedaan heeft met haar werk komt ze dat ook zeggen. Dat vind ik eigenlijk wel heel positief.” (mentor Debby, ILW)

Dergelijke gesprekken zouden ook preventief moeten kunnen gebeuren: Hoe pak je leren aan? Wat is hierin jouw stijl? Hier wordt in de interviews niet uitdrukkelijk naar verwezen. De mentor van Koen zegt wel:

“Het is de kunst van te zien ‘Hoe leert iemand?’ Ik vraag soms ‘Wie leest graag?’ Die geef ik dan een boek. Anderen geef ik een folder met tips.” (mentor Koen, VDAB-stage)

Wat we in de context van metacognitieve leerprocessen verder zien is dat *stagiairs actief bij evaluaties betrokken* worden. In een aantal gevallen wordt aan de stagiairs gevraagd een *zelfevaluatie* te doen. Dergelijke momenten geven de gelegenheid stil te staan bij het leerproces.

2.2 Reflectie op de stage als leerplek

Het *leer karakter van het leerwerkproject* zelf komt in de interviews opnieuw voornamelijk *via vergelijkingen* naar voren:

“In een fabriek van auto’s echter gaat alles aan de lopende band, daar rijden die auto’s gewoon verder en rap-rap moet dat gemaakt worden. Hier krijg je er een

tijd voor. Af en toe komen ze wel eens vragen als er iets dringend is, maar hier moet het niet zo rap gaan. Je hebt veel fabrieken waar mensen gewoon aan de band staan. Dat zou ik niet kunnen. Je kan daar niet efkes stoppen om iets te gaan doen, want dat blijft gewoon maar komen.” (Pieter, ILW)

“Hier leer je gewoon heel veel. Ik heb ook ergens anders gewerkt en daar leerde ik niet zoveel als hier. Hier leer je desserts maken en ... alles eigenlijk. Op die andere plaats was het altijd maar groenten kuisen. De uitleg is hier beter en je mag altijd een keer zelf proberen en als het niet lukt, tja dan smijten ze het in de vuilbak of zo.” (Mieke, MLW)

“Wat ik zou willen veranderen? Dat ze u niet maar bekijken als een stagiair. Hier in Stokkem is dat niet, maar op andere plaatsen heb ik dat gevoel wel gehad. Dan moet ge bijvoorbeeld constant rolstoelen poetsen van twee gangen, en WC-stoelen.” (Mandy, leerlingenstage)

In de twee laatste fragmenten komt naar voren dat stagiairs enerzijds de ruimte willen krijgen om te leren (cf. Mieke). Dit houdt bijvoorbeeld in dat ze uitleg krijgen, dat ze fouten mogen maken. Anderzijds vinden ze het ook belangrijk volwaardig mee te draaien, en in zekere zin juist niet als stagiair behandeld te worden (cf. Mandy), niet alleen in de zin dat ze een reële bijdrage willen leveren, maar ook in de zin dat ze niet misbruikt willen worden. Elk van beide type uitspraken zien we vrij vaak terugkomen. Ook Onstenk verwijst naar het precair evenwicht tussen de wens van de stagiair serieus genomen te worden als stagiair en ‘gewone werknemer’. Wat dit laatste betreft kan de ‘echtheid’ van een leerwerkproject volgens hem een tweesnijdend zwaard zijn: de stimulans van verantwoordelijkheid en het besef dat wat men doet een effectieve bijdrage is tegenover de angst en onzekerheid wanneer die verantwoordelijkheid te groot is (Onstenk, 1990, p. 140).

Gelet op de interactionele dimensie van leerwerkervaringen - wisselwerking van kenmerken van de stagiair en kenmerken van de stageplaats - kan ook hier reflectie op de stageplaats als leerplek een hefboom betekenen voor het leerproces. De opleidingsverantwoordelijke van Koen hanteert dit als een bewuste strategie:

“Ik kan eigenlijk niet klagen van de stageplaatsen nu. Ik merk wel dat iedereen dat zo’n beetje op zijn eigen manier doet. Bijvoorbeeld concreet in de thuiszorg: sommigen gaan volledig alleen in een gezin, anderen werken continu met een verzorgende samen. Ik bespreek dat nu systematisch met de cursist: ‘Wat vind je wenselijk?’”

3. Regulatieve leerprocessen

In het licht van de doelstelling van het onderzoek - het vaststellen van kritische succesfactoren voor kwaliteitsvolle leerwerkprojecten - zijn de leerprocessen in

deze rubriek het meest vatbaar voor directe beïnvloeding of hantering: de regulatieve leerprocessen of de processen die het leren sturen. Vaak gaat het om een combinatie van verschillende processen, zoals ook blijkt uit het volgende fragment.

“In het begin hebben we een opleiding gehad van Klaas. Als we die niet gehad zouden hebben, ja. Ik vind het wel goed dat ze je helpen met die opleiding. Dat was de eerste week dat wij hier waren. Wij moesten toen met zijn drieën een hele week op bedrading gaan staan en dan stond hij heel de dag bij ons en kwam hij met oefeningen af. Hij zei toen: ‘Dit maken’. Hij deed het eerst altijd voor, dan moesten wij de rest maken en hij keek het daarna altijd na. Na een tijdje kwam hij nog 3 à 4 keer per dag kijken. Op het einde was dat minder. Nu is dat zo 1 keer om de week als hij ons werkboekje terugbrengt.” (Pieter, ILW)

We onderscheiden de volgende processen: uitleg, hulp, uitvoering, oefening, voorbeeld, controle, feedback.

Onstenk onderscheidt vier groepen regulatieve leerprocessen, die we ook in ons onderzoek terugvonden: uitvoeren van activiteiten, voorbereiding en evaluatie van verrichte activiteiten, hulp en voorbeeld, informatieverwerking.

3.1 Uitvoeren van activiteiten

Onstenk verwijst bij deze groep naar het ‘learning-by-doing’. *De feitelijke uitvoering van activiteiten* is hiervan de meest elementaire vorm. Meer expliciete leerprocessen die tot deze groep behoren zijn: *oefening* en *experimenteren*. De hypothese is dat ‘oefening’ en ‘experimenteren’ tot een grotere leerwinst leiden dan het feitelijk doen alleen.

3.1.1 Feitelijke uitvoering van activiteiten

‘Feitelijke uitvoering van activiteiten’ is in de eerste plaats *‘het feitelijk verrichten van activiteiten en handelingen, door het doen van het feitelijk werk: van de meest eenvoudig repetitieve deelarbeid, via klusjes als opruimen, schoonmaken, boodschappen doen tot het zelfstandig verrichten van ingewikkelde, verantwoordelijke taken’* (Onstenk, 1990, p.141). Als regulatieproces is dit waarschijnlijk het meest voorkomende. In zekere zin is het een ‘passief’ regulatieproces. Onmiddellijk begrijpen we waarom de inhoud van de stage een belangrijke hefboom is (zie hoofdstuk 8). De rijkheid en de breedheid van het leerwerkproject bepalen in veel gevallen de leereffecten bij de stagiair.

De feitelijke uitvoering van activiteiten kan evenwel ook los van de inhoud belangrijk zijn. Het uitvoeren van activiteiten werkt motiverend, het versterkt het zelfvertrouwen.

Ik vond het tof om heel dat proces te doen bv. als je specie op is, nieuwe maken. Ik vind dat dat 'vree' motiveert.” (Ramesh, WEP-plus)

“Achter drie vier dagen heb ik op een morgen drie à vier mensen alleen gewassen en toen begon het zelfvertrouwen wel te komen. Ze zeiden: ‘Ge moet geen schrik hebben van het alleen te doen, ziet ge wel’. Terwijl daarvoor dacht ik: ‘Ga ik dat wel kunnen?’” (Koen, VDAB-stage)

Dit regulatieproces heeft soms ook meer potentieel dan stagiairs op het eerste zicht denken. Zo gaf Jamilla aan niet veel meer te leren tijdens haar IBO na haar VDAB-stage, terwijl de mentor nog een duidelijke leerwinst zag:

“Ja; eigenlijk dat kan ik me inbeelden dat ze dat niet echt beschouwt als een leerproces. Dat is juist gelijk dat ze het laatste kwartier stopt om gewoon het machine wat zuiver te maken, alles bijeen te keren; zo ook, in begin plooid filip dat om ze zoveel mogelijk aan het stikken te zetten; nu doet zij dat; eigenlijk al automatisch, maar iedere keer een stap meer; en ik denk, nu we toch de kans hebben, dat het veel beter is het geleidelijk op te bouwen. Dan blijf dat ook beter bij denk ik dan heel veel informatie geven in het begin. Nu wordt dat al bijna een automatisme.” (mentor Jamilla, IBO)

In de tweede plaats houdt het ‘uitvoeren van activiteiten’ ook *feitelijke sociale participatie* in, ‘het feitelijk samenwerken met een collega, omgaan met ‘stagegrappen’ en de cultuur op de werkvloer’. Deze categorie leunt aan bij ‘aanpassen/socialisatie’ (zie verder), maar vraagt geen inbreng van de stagiair. Feitelijke sociale participatie beperkt zich tot waarneming of gebeurt via de feitelijke uitvoering van activiteiten (Onstenk, 1991, p. 143).

“Hij is meer een collega voor mij dan een leermeester. Om samen te werken denk ik wel dat dat van tijd beter uitkomt. Ik help hem met iets, hij helpt mij van tijd met iets. Zo’n dingetjes.” (Wesley, MLW)

“Een goeie patroon, ja. Pas op: d'r wordt af en toe hard gewerkt - of er wordt hard gewerkt - maar er zijn ook momenten bij dat ge moet rekening houden met ontspanning. Ik zeg nu maar iets: de vrijdag stopt ge ne keer iets vroeger, en dan gaan we samen iets drinken. Met nieuwjaar heeft hij de mogelijkheid gehad om samen met een hele hoop te gaan carten. Hij heeft da toen nie gedaan, omdat hij van 't lief nie mocht ofzo - maar allé ja, 't is nie enkel het beroepsmatige da telt, denk ik. Er moet sociaal contact zijn. Alhoewel ik denk, dat als ge patroon zijt en ge niet sociaal voor de dag komt, of met niemand kan praten, ge uw zaak moogt sluiten.” (mentor Wesley, MLW)

“Ze zijn een heel hechte groep hier en daardoor zijn ze veel ook veel alerter. Ze zeggen ‘ik ben nog geen ene dag gekomen met tegenzin’. Dus dat ze mekaar een beetje optrekken. De ene heeft eens een slechte dag of die heeft eens wat problemen, ze trekken mekaar er wat door. We hebben ook wat ziekte-uitval van

een paar weken, ja, door allerlei omstandigheden: zowel privé als dat ze het op het werk niet aankunnen. Maar de druk ligt hier toch altijd wel lager dan op de werkvloer.”(begeleidster Fiorina, Artikel 60)

3.1.2 Oefening

‘Oefening is te beschouwen als een meer specifiek regulatieproces rond de taakuitvoering, waarbij een stagiair een bepaalde vaardigheid expliciet oefent’ (Onstenk, 1990, p. 144). Dit oefenen kan enerzijds losstaan van de ‘normale taakuitvoering’.

“Een week later heeft hij zichzelf thuis een computer aangeschaft, was wel een van het Falconplein, maar die heeft thuis zitten oefenen. Zijn kinderen, die perfect Nederlands spreken, heeft hij tabellen laten voorlezen - hij had mij een aantal voorbeelden gevraagd - en hij oefende.” (mentor Ramil, IBO)

Motivatie blijkt hierbij vaak een rol bij te spelen.

Anderzijds kan oefenen ook min of meer geïntegreerd zijn in de ‘normale taakuitvoering’. Zo geven zowel Fernando als Jamilla aan dat ze snelheid en routine moeten leren door ‘het veel te doen’.

3.1.3 Experimenteren

‘Learning by doing’ manifesteert zich ook in ‘experimenteren’: ‘De nadruk ligt op de mate waarin de stagiair een bepaalde klus min of meer zelfstandig opknapt, zelf uitzoekt hoe het het beste kan, de werkvoorbereiding regelt’ (Onstenk, 1991, p. 146). Uit de interviews blijkt dat dit een uiterst krachtig, vaak ook beklijvend leerproces is. Stagiairs spreken hier met een zekere trots over. Onstenk onderscheidt drie verschillende niveaus in het experimenteren.

Ten eerste is er het experimenteren als gebeurtenis: de stagiair gaat op min of meer zelfstandig wijze zaken uitvoeren, verantwoordelijkheid nemen, uitzoeken hoe hij/zij iets het beste kan aanpakken. We denken bijvoorbeeld aan een hoogtepunt in de stage van Mandy, waarnaar zij zelf verwijst:

“Als een zorgvrager begint te wenen of zo en ge weet niet hoe ge daarop moet reageren. Dan zoeken hoe je daarop kunt reageren. Eerst luisteren wat het probleem is en dan toch proberen de zorgvrager gerust te stellen. Dat was gelukt, ja, en naderhand heb ik aan het personeel gemeld wat er gebeurd was. Ze zeiden dat dat al meerdere keren gebeurd was en ze zijn zelf nog eens gaan kijken of het terug ging enzo. Naderhand hebben ze gezegd dat ik het goed opgelost heb en als nog zoiets is dat ik moet proberen het terug hetzelfde te doen.” (Mandy)

Dit experimenteren krijgt voor Mandy nog meer waarde wanneer het bekrachtigd wordt door positieve feedback.

Ten tweede kan experimenteren ook als begeleidingsstijl gehanteerd worden:

“Het gemakkelijkste is van ze gewoon te laten meewerken. En als zij dan problemen hebben met iets, dat ze dan zelf de vragen kunnen stellen ... Zodat je niet alle verschillende zaken helemaal tot in detail moet gaan uitleggen want er zijn dingen wat ze wel begrijpen en dat wat ze niet begrijpen en hetgeen ze niet begrijpen dat ze dan gewoon zelf vragen hoe dat precies in mekaar zit.” (mentor Kris, MLW)

Dit fragment illustreert dat het ook hier niet om experimenteren alleen gaat. ‘Feedback’ en ‘hulp’ wisselen het af. Dit is essentieel wil men stagiairs niet aan hun lot overlaten.

Ten derde bestaat experimenteren ook als leerhouding. Maarten verwoordt dit als volgt:

“Hij heeft mij een beetje vrijheid gegeven. Hij heeft mij beetje losgelaten. Hij heeft gezegd ‘Probeer het. Dit zijn de problemen die het meest voorkomen. Als het nog niet gaat, dan zullen we samen het probleem bekijken;’ Ik vind het belangrijk dat ze niet onmiddellijk zeggen ‘Dat is eraan’. Ge moet zo uw stappen een beetje moeten proberen zoeken, waar het probleem zit. Als ze zeggen ‘Dat is er mis mee’, ja ok, dan is er dat mis mee, maar anders zijt ge ondertussen de verschillende stappen zelf aan het zetten. Zo heb ik ook iets bijgeleerd.” (Maarten, leerlingenstage)

Dit leerproces wordt vaak intern gereguleerd, via ‘eigen initiatief’. Vaak gaat het ook samen met het transformatieve leerproces ‘personaliseren’, wat verwijst naar persoonlijke betrokkenheid.

3.2 Voorbereiding en evaluatie

Drie aspecten behoren tot de categorie ‘voorbereiding en evaluatie’: planning, feedback en controle.

3.2.1 Planning

In de meest basale vorm gaat planning over de organisatie van het eigen werk: werkvoorbereiding, het klaarmaken van materialen, het maken van een werkplan, maar ook systematisch leren werken.

“Als ge iets losmaakt en ge denkt dat ge het niet meer gaat weten waar het stond, markeer het. Neem een papier en schrijf het op. Daar ga ik nooit mee lachen want ik doe het zelf. ‘t Is trouwens een van de redenen waarom ik aan zoveel kan

aankomen, ik markeer; dat leer ik hem zeker, daar sta ik op. Ik heb liever dat hij twee uur op zijn konte heeft zitten schrijven, notake gepakt heeft, maar het daarna weet, dan dat hij snel is.” (mentor Fernando, VDAB- stage)

“Planmatig werken met een goede voorbereiding en de algemene vaardigheden op een handige en juiste manier uitgevoerd.” (stagebegeleidster Mandy, leerlingenstage)

Een stap verder kan deze planning van het eigen werk in het perspectief van de planning en organisatie van de stageplaats gebracht worden. Het gaat hier over ‘werk zien’: het eigen werk afleiden uit de organisatie van het werk op de werkplek. Dit leerproces kan tevens als leereffect beschouwd worden:

“In de evaluatie hebben we het er nog over gehad. Ik ben van mijzelf verschoten. Vroeger op school zeiden ze altijd: ‘Ge ziet niets, ge ziet geen werk.’ Nu wel.” (Koen, VDAB-stage)

3.2.2 Feedback

Algemeen genomen wordt feedback als essentieel regulatief leerproces beschouwd. In deze context wordt onder andere verwezen naar het belang van feedback met het oog op het bepalen van doelstellingen. Verder wordt ook verwezen naar de doelgroep, ‘doeners’, die doorgaans niet gemakkelijk reflecteren en die door feedback gedwongen worden stil te staan bij hun ervaringen. Vaak wordt feedback structureel ingebouwd: via formele terugkoppelmomenten, via een logboek waarin de mentor systematisch feedback neerschrijft, ...

“Elke begeleider vult na een begeleiding de procesevaluatie in: welke activiteiten en hoe die verliepen. De leerling mag dat bekijken. Dit wordt besproken en de leerling mag de evaluatie tekenen. Deze procesevaluatie wordt gebruikt voor de eindevaluatie.” (stagebegeleidster Mandy, leerlingenstage)

Dit betekent evenwel niet dat feedback daartoe beperkt mag blijven. De stagebegeleidster van Mandy beklemtoont dat het voor het leerproces uiterst belangrijk is dat de leerlingen onmiddellijk feedback krijgen, zowel positief als negatief. Dit doet ze zelf tijdens haar begeleiding heel consequent en ook bij het personeel hamert ze daar sterk op. Ook anderen geven aan kort op de bal te spelen:

“Maar ik probeer altijd om als er iets op mijn lever ligt dat direct te zeggen, ik zal nooit wachten tot een evaluatie. Ik denk dat dat vooral belangrijk is: heel kort erbij staan, regelmatig meewerken, de dingen bespreken op de moment zelf.” (coördinatrice Ramesh, WEP-plus)

“’s Avonds gingen we kijken ‘Hoeveel is er gepresteerd?’ ‘Hoe is de afwerking?’ ‘s Morgens werd er dan over gesproken: ‘Kijk Jamilla, dat moet zo meer of die naden zo meer.’” (mentor Jamilla, VDAB-stage)

Feedback kan op verschillende zaken gegeven worden. Er wordt in de eerste plaats en vooral *feedback gegeven op het werk zelf*. De volgende fragmenten zijn voorbeelden van *negatieve feedback*:

“Als ik zie ‘Hij heeft het nu niet vastgezet’, dan wacht ik vrijwillig en zeg ik ‘Kijk ne keer hier, vergeten. Dat kan serieuze gevolgen hebben, he man. Voor u en voor ‘t machien en ook voor ‘t werkstuk. Daar let hij geweldig op nu.’” (mentor Fernando, VDAB-stage)

Ook stagiairs zelf vinden het uiterst belangrijk dat ze op hun fouten gewezen worden:

“Ik vond het positief dat ze zeiden: ‘Als er iets niet klopt, dan gaan we het wel zeggen.’” (Koen, VDAB-stage)

“Dat het personeel zei als ge iets fout gedaan had, dat ge de kans had om dat te verbeteren. Anders denk je daar niet over na.” (Mandy, leerlingenstage)

“Ik neem ook de tijd om die mannen iets bij te brengen. Ik wijs op de moeilijkheidsgraad of waar ze zeker op moeten letten, bijvoorbeeld de spouw die moet heel proper zijn. Dan kom ik zelf ook nog eens controleren. En dan binnenmuren. Als die dan wordt bezet, steekt dat niet zo nauw, maar een gevelsteen, dat controleer ik constant. Dan wachten ze. ‘Is het goed?’” (mentor Tom, leerlingenstage)

Geen enkele van de stagiairs die we interviewden lijkt het moeilijk gehad te hebben met negatieve feedback, ook al ging die soms gepaard met ‘roepen’. Toch geven sommigen aan dat de negatieve feedback op een constructieve manier gegeven moet worden. Daarnaast is het voor stagiairs ook belangrijk dat zij *positieve feedback* krijgen op hun werk:

“Plakken. Ik heb hier nog maar drie dagen moeten plakken. De eerste dag ging dat totaal niet en frustreerde ik mij rot in dat plakken en beetje per beetje begon dat wel te gaan. Op het einde vroeg ik ‘Wanneer plakken we nog een keer?’. Carla had ons eventjes getoond hoe we het moesten doen, maar we kregen dan bevestiging van de anderen (collega WEP+ers) dat ik het nog het best van allemaal kon. Dat doet ook wel deugd om te horen. Ik ben sowieso een redelijk onzeker persoon en als ze dan zeggen dat ik iets goed doe, dat stimuleert mij dan om verder te doen.” (Ramesh, WEP-plus)

Naast feedback op het werk wordt ten tweede *feedback gegeven op de manier van werken*.

“Bij die mannekes weet ge dat nooit, wat hebben ze daags tevoren gedaan. Ik heb die ook al eens geweten, die zat dan te gapen, te gapen. Ik zeg ‘Wat is ‘t Tom, jongen, ze liet u niet gerust zeker?’ Aan ‘t zeveren, maar dan merkt ge heel die dag, is hij een beke afwezig, of zit hij wat te dromen. Ik ga daar niet kwaad voor zijn, ne slechten dag is nog geen slecht stagejaar, ik heb ook zo wel eens een dag. ‘s Anderendaags was hij toch beter. Hij zal gezien hebben dat ik daar iets over zei.”
(mentor Tom, leerlingenstage)

Zo bijvoorbeeld ook haalde Jamilla tijdens haar VDAB-stage niet de kwantitatieve norm (zij moest 28 kussens per dag stikken) die vooropgesteld was. Nadat de instructrice van de VDAB haar geobserveerd had en haar wees op verliestijden bij het nemen en wegleggen, nam haar productie sterk toe. Soms gaat het ook over feedback op leerstrategieën. Herinneren we ons Debby (zie hoger) die erop gewezen werd dat ze sneller hulp, uitleg moest komen vragen.

Tenslotte wordt ook *feedback gegeven op het sociaal functioneren van de stagiair*, op de manier waarop hij/zij zich in de groep manifesteert:

“Zij weten dat ook dat je hen in de gaten houdt en alert bent. Als er iets misloopt in een ploeg, dan pak ik meestal een apart, neem hem mee om boodschappen te doen. In een auto kan je ongelofelijk veel uitspreken.” (coördinatrice Ramesh, WEP-plus)

3.3.3 Controle

De categorie controle moet bekeken worden vanuit het standpunt van de stagiair zelf. Controle (dat sterk correleert met experimenteren) is volgens Onstenk een krachtig leerproces.

“Door zelf te kijken waardoor iets fout gaat, waarom iets niet past of niet voldoet aan de gestelde kwaliteitseisen, wordt het inzicht in normen en eisen en in de manieren om daaraan te voldoen sterk bevorderd.” (Onstenk, 1990, p. 154)

“Controle is niet alleen een leerproces, maar maakt ook deel uit van de normale beroepsuitoefening: er moet steeds in de gaten gehouden worden of het resultaat wel spoort met de bedoeling, wel voldoende kwaliteit heeft etc. Tenslotte kan controle ook vaak een aparte taak zijn.” (Onstenk, 1990, p. 155)

In de cases kwam dit facet van het leerproces, dat veeleisend is naar de stagiair, vrijwel niet aan bod.

3.4 Hulp en voorbeelden

Onstenk (1990, p. 156) definieert deze categorie als volgt: *'Het leren van de hulp bij de uitvoering van activiteiten en het feitelijk functioneren'*. Hij onderscheidt hierbij twee dimensies:

- Expliciete hulp (begeleiding en advies)
- Leerprocessen als modellering en aanpassingen die vaak samengaan met 'activiteitslabels'

3.4.1 Advies

Het gaat in deze categorie om *'hulp en advies bij het uitvoeren van taken'*.

"Bij de schouder kloppen. 'Doe het zo en zo'." (mentor Fernando, VDAB-stage)

"Hij doet het voor en legt het een beke uit. Maar hij zegt ook: 'Er staan zoveel knoppen op, dus van de ierste keer gajet nie kunnen.' Hij legt het nog ne keer uit, in 't kort en dan begin ik erop te werken. Gaat het dan ook goed? Ba ja, maar ja, hij blijft er heel de tijd bij staan. Ge kunt u niet permitteren van een fout te maken, want 't is direct een 20 000fr." (Fernando, VDAB-stage)

"Hij weet als er een muur wordt gemetst, dan wordt er gemetst tot aan stellinghoogte. Dan moet je stelling beginnen maken. De andere maakt dan mortel en hij staat daar dan zo te kijken. Ik zeg: 'Tom, weette niet wat doen?' 'Niet direct.' Ik zeg: 'Anders moette gij al stenen opzetten.' 'A ja', en dan zet hij daar zo enkele stenen op die stelling. Ik wil niet te streng zijn, maar als ik daar niets op zeg, dan blijven die mannen maar treuzelen." (mentor Tom, leerlingenstage)

"Ik legde hem uit dat als je bij een dementerende komt, je goed moet zien hoe sterk die dementie al leeft bij die persoon. Je moet dan ook proberen vertrekken vanuit de beleving van die persoon, dat je niet aan die persoon zegt van 'Nee, dat is niet juist', maar dat je dan er inkomt dat die persoon op dit moment gedesoriënteerd is in plaats en ruimte en zeker in de persoon die ermee te maken heeft. Dan is het goed om in te spelen op die gevoelens van die persoon, dat die persoon voelt dat je hem begrijpt." (opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

In de interviews was deze categorie voor de stagiairs zelf uiterst belangrijk. Ze appreciëren het als ze *spontaan* een goede uitleg of hulp krijgen:

"Ik heb geleerd met de excell te werken. Ze zeggen wat ik moet doen, leggen het heel goed uit. Ze zeggen er ook zelf bij waar ik op moet letten. Papieren hierover krijgen we op school, maar de praktijk heb ik hier geleerd." (Debby, ILW)

“Een Mercedespomp, dat was nieuw voor mij. Hij legt dat mij dan uit, doet het voor en daarachter doe ik het dan zelf, maar dan weet ik hoe dat ik het moet doen ... Hij legt het goed uit, nog eens opnieuw somtijd.” (Fernando, VDAB-stage)

Hulp/advies moet echter niet altijd spontaan gegeven worden. Soms is het ook voldoende dat de hulp beschikbaar is in geval van nood. Dan kan de stagiair er *zelf om vragen*.

“De mensen hier in het bedrijf: de mensen helpen je. Op een vorig werk moest ik alles alleen doen. Hier ken je alle mensen en ze helpen je. Er wordt niet persé veel in groepjes gewerkt, maar als je iets niet weet kan je het altijd vragen.” (Debby, ILW)

Zoals ook Onstenk aangeeft konden we in onze cases vaststellen dat het zowel voor de stagiair als voor de mentor steeds zaak is te zoeken waar het evenwicht ligt tussen een gemotiveerde stagiair die dingen zelf uitzoekt (experimenteren) en voorkomen dat hij/zij vastloopt.

In een aantal cases horen we ook hoe de stagiair en de mentor of een werknemer samenwerken zonder dat nog veel hulp of advies gegeven wordt. De werknemer is in deze rol meer een *opvangnet*:

“En naargelang de bestellingen binnenkwamen zeiden we dat is besteld en dan gingen we kijken wat er nog in stock was, wat moeten we nog gaan bijmaken. Zo leert ze nu ook een bestelling bekijken. Ze doen dat nu met zijn twee, maar ik ben ervan overtuigd dat ze dat zelfstandig zal kunnen. Met hun beiden bekijken ze het. Niet zozeer voordoen want dan kunt ge het eigenlijk nog niet. En dan leggen ze de modellen en dan is het meestal Jamilla die de leiding neemt want Kris heeft die cursus niet gevolgd. en dan zegt Jamilla ‘Zoveel kussen krijgen we daaruit en zoveel daaruit.’” (mentor Jamilla, IBO)

“Toen was ik bezig met een bedbad. Ze kwam binnen om te kijken of die bewoner al klaar was. En heb ik gevraagd of wou meehelpen. En dan heeft zij eigenlijk afgewerkt. Het drogen, het controleren, ... Ik heb een aantal richtlijnen gegeven, en ik heb gewoon mee geholpen.” (mentor Mandy, leerlingenstage)

3.4.2 Voorbeeld

Stagiairs leren vaak door voorbeelden te volgen en het impliciete over te nemen. Zo gaan ze bijvoorbeeld hun mentor of werknemers *imiteren*. Het gaat vooral om *praktische vaardigheden*. Imiteren blijkt een veel gevolgde strategie te zijn. Een aantal begeleiders koppelen dit ook terug naar de leerstijl van de kandidaten voor leerwerkprojecten. Vaak gaat het om mensen die vooral ‘al doende’ leren.

Imiteren gaat samen met *waarneming* (hoewel die op zich niet steeds volstaat):

“Hoe ik het hier geleerd heb is gewoon door de eerste dag zowat te kijken en dan de tweede dag mocht ik het zelf doen. Tja, dan kon ik het toch al een beetje.” (Kris, MLW)

“Karl is geduldig. Want soms als ik met Jos samenwerk dan is het zo van snel snel klaar en hij doet dat op zijn gemak. Hij doet het gewoon zodat ik echt tegoei kan volgen zo, en dat ik het tegoei zie en zo. En dan na een paar dingen dan zegt hij zelf van doe maar. En als het dan nog niet lukt dan moet ik nog effe kijken en vragen.” (Kris, MLW)

Soms kan dit heel subtiel gebeuren:

“En zo leer je ‘t eigenlijk zonder dat je weet dat je aan het leren bent. Op dat moment besef je dat niet, maar de volgende dag weet je ‘Dat is gisteren gebeurd en zo kan ik het aanpakken.’ Je let er niet op maar de andere dag besef je: Ik heb iets gezien, ik heb gezien hoe het moet.” (Koen, VDAB-stage)

Het voorbeeld alleen is niet altijd voldoende. In de interviews horen we dat dit vaak gepaard gaat met andere processen, bijvoorbeeld advies/uitleg:

“Het gaat toch wel anders dan op school of dan op mijn vorig werk. Op mijn vorig werk moest ik er gewoon gaan bijstaan en deden ze het ene keer voor en dan mocht ik alle gebouwen zo afgaan. Maar hier legt Stefaan alles uit: van A tot Z, van dees moet met zo een sleutel of dees moet zo geplaatst worden. En bij elk ding, aanwijzing, geeft hij de reden erbij: oftewel voor een beter stabiliteit te hebben van het toestel dat vastgemaakt wordt. Ik weet zo waarom ik iets doe. De beste methode vind ik dat hij alles goed uitlegt met reden, waarom dat het zo moet gebeuren.” (Wesley, MLW)

“Ze zeggen altijd ‘zo moet je het doen’. En dan probeer je dat na te doen. Het wordt wel altijd voorgedaan.” (Mieke, MLW)

“Er zijn er bij wijze van spreken die nog geen mes kunnen vasthouden. Dan moet je echt zeggen van ‘en nu moet je het zo doen en nu zo’. Dat is maar evident. Anders kunnen ze het niet leren. Als je het niet voordoet en ze hebben het nooit gezien. Daarvoor zijn ze ook hier in feite.” (mentor Mieke, MLW)

“Ik loop daar ook rond. Ik leer ook alles. Ik zeg niet ‘Doe dat’, zonder een uitleg. Ik zeg ‘We zitten hier op een hoogte dat de isolatie moet gestoken worden. We gaan eerst isolatie steken. We zorgen dat die isolatie proper is, dat afknippen’. En dan staat hij te knikken. Ik doe dat allemaal voor en dan vraag ik ‘Wilde gij die kant eens doen?’ En dan ... ik zeg: ‘Kom Tom, zo en zo ... Er moet echt iemand mee bezig zijn. ‘t Eerste jaar is dat die mannekes hun polleke vasthouden.” (mentor Tom, leerlingenstage)

Ook de combinatie met *feedback* blijkt belangrijk te zijn:

“Je krijgt een voorbeeld, ze doen er 1 voor en dan mag je dat laten liggen als voorbeeld. Na een paar gaat dat wel vanzelf. Het leren van een nieuwe taak gebeurt altijd zo: ze doen het voor, je mag proberen en dan komen ze eens kijken of het wel allemaal goed gaat. Nadien komen ze af en toe nog eens zien. Ik vind dat een goed systeem. Als ze niet zouden komen kijken, en je kan het niet, dan zou het maar spijtig zijn.” (Pieter, ILW)

Een stap verder dan *imiteren* is *role-modeling*. Dit leerproces berust op *identificatie*. Sommige stagiairs spreken met trots over hun mentor:

“Zijn gedrevenheid naar werk toe. Dat mag eens tegenslagen, het lukt hem altijd. We hebben zelfs kweetnie hoeveel klanten die beweren dat hij kan toveren, dus.” (Wesley, MLW)

Of geven zeer expliciet aan dat ze het voorbeeld van de mentor willen volgen:

“Philippe is ook niet gaan verder studeren. en ik zag waar hij gekomen is en ik heb gezegd ‘Ja, meer moet ik eigenlijk ook niet hebben. Als ik zo’n job kan hebben, zou ik ook al heel tevreden zijn.’” (Maarten, leerlingenstage)

Role-modeling betreft zowel *praktische als vakbekwame aspecten*:

“Ze riep voortdurend van die christelijke dingen: ‘Maria, o, God, Maria’. Toen ik haar kamer wou binnenrijden met de rolstoel, deed ze haar armen zo open dat ik niet verder kon. Ik heb dan aan het personeel gevraagd wat ik moest doen. Ze zeiden: ‘We zullen subiet ne keer meekomen.’ Het had even goed kunnen zijn: ‘Kijk, ‘t is al van dat. Hij is hier nog maar net en hij kan het niet.’ Maar ze kwamen. En ik heb die situatie nooit meer meegemaakt, omdat ik zag hoe zij ermee omgingen.” (Koen, VDAB-stage)

De stagiair ziet ‘Zo zou ik het vak ook willen beheersen’, of juist niet. In deze context hamert de stagebegeleidster van Mandy erop dat het voor mentoren belangrijk is dat zij zeer planmatig werken, “zodat ze voor de leerlingen een voorbeeldfunctie hebben”.

3.4.3 Aanpassen/socialiseren

Aanpassen/socialisatie betekent ‘de impliciete overname van waarden, normen, houdingen die op en bepaalde stageplaats ‘heersen’ (Onstenk, 1990, p. 159). Het kan hierbij om verschillende vormen van aanpassing gaan.

Ten eerste kan het gaan om *het aanpassen aan omgangsregels*, vooral ten opzichte van chefs en collega’s.

“In het begin als de jongens hier binnenkomen, die bieden zich aan als potentiële werkkraft, is dat allemaal vrij formeel. Na een tijdje zetten we dat formele opzij

en gaan we dus, als we die tegenkomen, meer naar het bijna-familiaire toe: 'hoe is't, ...'. Niet echt familiair maar bijna er naartoe. Dat die jongens voelen dat ze in de groep aanvaard zijn, dan kunnen ze hier meewerken. Dat ze goed aanvoelen dat wij hen toch steunen."(mentor Pieter, ILW)

"Ge leert werken met weer andere personeelsleden, met andere mensen (bewoners), niet iedereen is hetzelfde." (Mandy, leerlingenstage)

"Voor de rest, met collega's enzo, dat was ook iets nieuw voor mij. Dat was niet zo gemakkelijk, rekening houden met andere mensen, dat ge moet samenwerken, dat was iets typisch. In school zit ge in een klas, dat is toch iets anders, maar dat is allemaal heel goed meegevallen." (Maarten, leerlingenstage)

Ten tweede kan het de *aanpassing aan bedrijfsnormen/werkwijze* betreffen.

"Hij kent mij ondertussen ook wel. Hij weet wat mijn systeem van werken is. Ik heb hem een keer uitgelegd hoe hij zijn mortel moet leggen, hoe zijn stenen moeten aangepakt worden. Dat begrijpt hij allemaal wel. De tweede week dat hij stage deed, zei hij 'A ja'. Er zijn dingen die hij blijft onthouden." (mentor Tom, leerlingenstage)

Soms kan dit tot conflicten leiden, wanneer stagenormen en eigen normen niet samenvallen. Stagiairs worden geacht zich aan te passen aan de heersende werkcultuur.

"De gasten die daar werken, die daar al langer werken hadden moeite met het tempo van mij om bij te houden. Die waren kwaad: 'Als gij dat snel doet, moeten wij da ook hé'. Ge kent da, in het begin wilt g'u bewijzen. Ik paste mij dan wel aan."(Luc, WEP-plus)

Ten derde kan het om *socialisatie* gaan. De stagiair gaat zich niet zomaar aanpassen omdat dit moet of verondersteld wordt. Dit proces is positief van inslag. De instellingen, houdingen, normen en waarden van de stagiair veranderen naargelang wat hij op de stageplaats ziet en ervaart, omdat de stagiair het op die manier goed vindt. Op die manier verwerft de stagiair een beroepshabitus.

"Een tip voor andere stagiairs? Doen alsof ge hier thuis zijt." (Mandy, leerlingenstage)

"Ge moet u stilaan inwerken. Dat moet ge als stagiair doen want anders kunt ge het na verloop van tijd niet waarmaken in het bedrijf." (instructrice Jamilla, VDAB-stage)

"Voor mij waren het nieuwe mensen, andere karakters. Ik ben al vier jaar hier, maar ik kende geen mensen van hier. Wat ik hier dus in die stage geleerd heb, is dat ik nieuwe mensen heb leren kennen, uit een ander milieu. Dat heb ik geleerd. In het begin was ik een beetje gecrispeerd, maar toen ik eenmaal hier bij hen was,

toen ik met hen begon samen te werken, toen de ambiance er gekomen is, is dat veranderd. In het begin zit je met verschillende mentaliteit, maar zachtjesaan is dat verbeterd, heb ik het vertrouwen gewonnen van mijn collega's, je moet je integreren." (Ramil, IBO)

"Nieuw beginnen in een bedrijf is altijd een leerproces, niet alleen voor allochtonen. Je moet je als werkkraft kunnen bewijzen, je moet je in die groep integreren, met die groep kunnen samenwerken, en geaccepteerd worden. Het feit dat dat allemaal gebeurt zonder communicatieproblemen dat is ook een leerproces." (jobcoach Ramil, IBO)

3.5 Informatieverwerking

Er zijn verschillende vormen van *informatieverwerking* mogelijk: de minimale vorm *waarneming*, het sterkere *eyeopener* en het *verzamelen van informatie*.

3.5.1 Waarneming

Algemeen zien we dat 'waarneming' zich zeer sterk concentreert in de beginperiode van een leerwerkproject.

"Hoe ik het hier geleerd heb is gewoon door de eerste dag zowat te kijken en dan de tweede dag mocht ik het zelf doen. Tja, dan kon ik het toch al een beetje." (Kris, MLW)

"Van mij krijgen ze in het begin altijd zoveel mogelijk tijd als ze iets nieuw moeten leren. De eerste maand is dat meestal kijken, langs mij komen zitten, zo mogen dan ook zaken doen: eenvoudige dingen. Als ze al weten hoe het is, dat is al de helft van het werk. Als ze weten hoe ze het moeten doen, hoe gij het doet, wat ge daar allemaal voor nodig hebt. Als ze weten dat instrument heb ik voor dat, ge moet dat eerst verwarmen dat ze al weten hoe de gang van zaken is en dan moeten ze het zelf doen." (mentor Sien, MLW)

In sommige cases werd zelfs een observatieperiode ingelast.

"In begin mocht ik gewoon meegaan, niets doen, maar goed kijken. Ik vind dat wel belangrijk, dat ze je er niet gewoon ingooien en zeggen trek uw plan, dat je direct alleen staat. Anders zou ik wel schrik hebben." (Koen, VDAB-stage)

Maar ook later blijft dit belangrijk, bijvoorbeeld wanneer nieuwe zaken aangeleerd worden (cf. 3.4.2 Voorbeeld).

3.5.2 Eyeopener

Een eyeopener, een *aha-erlebnis* is een krachtig leerproces. Het gaat om een scherp gemarkeerde verandering. Belangrijk hierbij is de aanwezigheid van een 'trigger' (Onstenk, 1990, p. 163). We zien dit leerproces vaak samengaan met *experimenteren*. Denken we bijvoorbeeld terug aan Maarten die zelf wou uitzoeken wat er aan de hand was met de toestellen die hij moest herstellen. Voor anderen dan weer is het feit dat ze activiteiten concreet kunnen zien in plaats van ze theoretisch te leren telkens opnieuw een eyeopener:

“Je leert andere dingen dan op school. Op school is het eigenlijk moeilijk uitgelegd in vergelijking met stage. Op stage zie je het veel beter en dan snap je het direct.”
(Tom, leerlingenstage)

3.5.3 Informatie verzamelen

Expliciet informatie verzamelen moet vooral gezien worden in het verband met het maken van opdrachten en verslagen, bijvoorbeeld in het ILW-systeem en bij sommige leerlingenstages.

Daarnaast moeten stagiairs soms ook werkgebonden informatie verzamelen:

“Zijn naslagwerk van sociale wetgeving, dat was zijn bijbel en dat heb ik hem ook aangeleerd dat dat een naslagwerk moest worden. ‘Zoek het op, vind je het niet, vraag het dan, vind je het wel, polst dan nog of het het juiste antwoord is.’”
(kantoorverantwoordelijke Yves, IBO)

De VDAB-instructeur van Fernando vond dit zo belangrijk dat hij hem dat reeds aanleerde tijdens de opleiding:

“Ge gaat altijd nieuwe dingen tegenkomen. Leren opzoeken is een van ‘t eerste dat ze hier leren ... Want ik kan wel alles voordoen, maar daar zijn ze niets mee. Dan moet gij in de garage ook altijd iemand hebben die voordoeet. Ge moet de mensen instrumenten meegeven dat ze zich kunnen redden in de garage. Dat ze zeggen kan ik ergens een boek vinden hoe ik dat moet doen. Hier staan ook 3 pc's dat ze kunnen leren hoe ze daarin moeten opzoeken.”

In het revisiebedrijf, waar Fernando stage liep, bleek inderdaad heel wat opzoekingsmateriaal aanwezig te zijn, waarvan Fernando vaak gebruik maakte.

4. Interne regulatie

Aansluitend bij de vorige paragraaf expliciteren paragraaf 4 en 5 hoe stagefactoren het leerproces reguleren. Hierbij wordt afzonderlijk ingegaan op de interne regulatie (invloed van de stagiair) en de externe regulatie (invloed van de stageplaats en

de opleidings- of organiserende instantie). Een aantal categorieën werden onrechtstreeks reeds beschreven in de vorige paragraaf. Die beschrijvingen worden niet hernomen. Vanuit analytisch standpunt is het evenwel zinvol de indeling te geven. We starten bij de interne regulatie. In paragraaf 5 komt de externe regulatie aan bod.

4.1 Initiatief

Onstenk verwijst naar deze categorie als een *‘verzamelbak voor alle mogelijke leerprocessen die plaatsvinden (mede) gereguleerd door het eigen initiatief en de eigen nieuwsgierigheid van de stagiair’*. Doorgaans wordt deze eigenschap op stageplaatsen ten zeerste geapprecieerd en ook aangemoedigd. Het is ook iets waarin stagiairs niet gehinderd willen worden:

“Dat vind ik wel belangrijk dat ze je niet beperken in je bewegingsmogelijkheden en leermogelijkheden.” (Koen, VDAB-stage)

Uit de twee volgende citaten blijkt opnieuw, zoals al vaker in dit hoofdstuk, dat het belangrijk is een evenwicht te vinden tussen deze categorie en *ondersteuning*:

“Ze kreeg verantwoordelijkheid zo van ‘Dit is een taak, en jij zorgt dat je die op eigen initiatief tot een goed einde brengt.’ In het begin was dat te hoog gegrepen en waren de taken ook niet genoeg afgebakend en lukte dat langs geen kanten. Door dat wel te kunnen indelen en de taken mooi af te ronden, denk ik dat ze zich er verantwoordelijk voor voelde en dat het wel lukte.”(mentor Debby, ILW)

“Die jongen wat ik nu hier heb, die wil alles kennen en die kunt ge ook alles laten doen. Die kunt ge laten zagen, boren, knippen, plooiën, ge kunt die ook laten lassen nu ... Die jongen kan alles doen, maar die wil ook.” (mentor Kris, MLW)

Onstenk thematiseert deze categorie in vijf groepen (Onstenk, 1990, p. 167-169):

1. Initiatief in hulp, advies en uitleg vragen, ...

“In het begin dat ze hier was, zat ze hier gewoon. En als we iets vroegen knikte ze, maar dat was het dan ook ... Dan heb ik Debby bij mij geroepen en hebben we daar over gepraat. Sindsdien is dat eigenlijk echt verbeterd. Ze komt uitleg vragen als er iets niet gaat, als ze gedaan heeft met haar werk komt ze dat ook zeggen. Dat vind ik eigenlijk wel heel positief.” (mentor Debby, ILW)

“Ik wil dat de vraag van hen uitkomt. Dat is ook onze manier van stages te begeleiden.” (opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

2. Taken zelfstandig aanpakken, zelf oplossingen zoeken, ... (zelfstandigheid)

3. Initiatief eigen initiatieven van de stagiair wat betreft het uitvoeren van taken, omdat het leuk lijkt om te doen, of omdat men het werk 'ziet, ... (initiatief)

"Initiatief is heel belangrijk. Een patroon verwacht niet dat men daar iedere keer staat te wachten totdat er een opdracht gegeven wordt ... dat ze nadien zelf zien met eigen ogen van wat moet er nu gedaan worden en wat moet ik nu doen." (leersecretaris Mieke, MLW)

"... hij zelf afsprekt wat hij en zijn collega samen zullen doen. Hij begint ook mee te denken in het werk. Dat vind ik altijd een heel goed teken dat ze niet zomaar doen wat ik hen vraag, maar ook creatief beginnen meedenken bv. zouden we niet eerst dit of zouden we eerst dat doen. Ramesh komt telkens met zo'n tips af." (coördinatrice Ramesh, WEP-plus)

"En ik zou haar zeggen zoveel mogelijk te proberen met de zorgvrager zelf bezig te zijn en ook wel in te springen als het nodig is, voor tafels te dekken enzo. Dat ge ziet waar ze hulp nodig hebben." (Mandy, leerlingenstage)

4. Nieuwsgierigheid, dat betrekking heeft op het vergaren van informatie, het stellen van achtergrondvragen, het willen begrijpen wat je doet of waar het voor is.
5. Leerbereidheid en initiatief van de stagiair op grond van motivatie: het is leuk, uitdagend, interessant, ... om iets te doen:

"Er moest geschilderd worden aan de voorgevel. Ik had die verf al een tijdje geleden besteld. Ramesh zei: 'Die voorgevel is toch echt wel lelijk, zouden we dat niet verven?' Dat was voor mij niet echt prioritair, maar omdat hij zelf zo enthousiast was om aan dat werk te beginnen, heb ik hem dat laten doen en hij heeft dat in 2 dagen in zijn eentje mooi afgewerkt." (coördinatrice Ramesh, WEP-plus)

4.2 Vergelijking

In paragraaf 2 'Metacognitieve leerprocessen' kwam reeds aan bod dat leerlingen vooral *reflecteren* door middel van vergelijkingen. Dit blijkt de sterkste interne regulator te zijn. Er zijn verschillende types vergelijkingen mogelijk:

1. Vergelijkingen school-praktijk:

"Ik kom veel liever werken dan naar school te gaan. Ik vind dat je daar niks leert op school." (Kris, MLW)

2. Vergelijkingen tussen verschillende stages:

“Hier leer je gewoon heel veel. Ik heb ook ergens anders gewerkt en daar leerde ik niet zoveel als hier. Hier leer je desserts maken en ... alles eigenlijk. Op die andere plaats was het altijd maar groenten kuisen. De uitleg is hier beter en je mag altijd een keer zelf proberen en als het niet lukt, tja dan smijten ze het in de vuilbak of zo.” (Mieke, MLW)

“Dat het fijn was en dat ge echt tijd had om met de mensen om te gaan, wat op veel plaatsen niet is, en dat ge goed opgevangen wordt.” (Mandy, leerlingenstage)

“Wat ik zou willen veranderen? Dat ze u niet maar bekijken als een stagiair. Hier in Stokkem is dat niet, maar op andere plaatsen heb ik dat gevoel wel gehad. Dan moet ge bijvoorbeeld constant rolstoelen poetsen van twee gangen, en WC-stoelen.” (Mandy, leerlingenstage)

3. Vergelijkingen binnen een stage:

“Karl is geduldig. Want soms als ik met Jos samenwerk dan is het zo van snel snel klaar en hij doet dat op zijn gemak. Karl doet het gewoon zodat ik echt tegoei kan volgen zo, en dat ik het tegoei zie en zo.” (Kris, MLW)

4. Een type vergelijkingen waar Onstenk niet naar verwijst en dat in dit onderzoek belangrijk blijkt te zijn, zijn vergelijkingen met andere stagiairs:

“Er zijn nog twee jongens die hier zitten. Nog twee die elektriciteit doen en dan nog 1 bij lassen. Die waren eerst met drie maar er zijn er al twee van weggegaan. Die zitten samen met mij in het Centrum en ook hier bij Hooydonck voor elektriciteit. We vertellen vanalles aan elkaar. Soms dat het goed is geweest of - waar ik nu sta: die mannen moeten van mij niets hebben, dan sakker ik regelmatig tegen die twee andere. Dan ben ik blij dat er nog twee andere zijn anders zou ik 's middags maar alleen zitten en dat is ook niet plezant. Zij hebben daar ook wel behoefte aan denk ik.” (Pieter, ILW)

“Bij mij op het CMO, maar omdat het maar zes uurtjes is, is dat niet veel. We praten dan wel over het werk over hoe zij dat bij hen doen. Sommige dingen doen zij op een andere manier, maar dat ziet ge dan in de les zelf eigenlijk wel zo de verschillende manieren om ... (iets te doen). Er zijn sommige dingen: als je bv. een pivot moet zetten: wij doen dat in drie keer. Dus eerst zetten we het gebit en dan doen we nog iets anders. En die tussenstap doen sommigen niet. Da's natuurlijk allemaal meer werk en ook om het terug open te doen moet je dat uitspatten enzo om de was eruit te krijgen. Dat doen zij dan ook op een andere manier. Die bij hun vlugger gaat, dus dan denk ik ook als het dan drukker is: als wij dat dan op die manier gedaan hadden, dan waart ge rapper klaar en kan je al doordoen met de rest, maar ja. We zijn dat van het begin af gewoon van dat zo te doen dus wij weten niet beter. Bij wijze van spreken hé.” (Sien, MLW)

4.3 Gestelde leerdoelen

Leerdoelen zijn volgens stagebemiddelaars en mentoren een krachtige regulator. In de praktijk blijkt deze evenwel niet voor de hand te liggen:

“Na ongeveer een veertien dagen stage moet de leerling een zelfevaluatie invullen en dan kunnen zij al een aantal dingen opschrijven, omdat het personeel al met hen gewerkt heeft, zij hebben hun procesevaluatie, die ligt op de dienst. Die kunnen zij altijd inkijken. ‘Waar kan ik verbeteren? Wat kan ik bijsturen? Eigen doelstellingen?’ Dat zien zij wel niet zo. Zij schrijven vooral op wat hun gezegd is geweest.” (stagebegeleidster Mandy, leerlingenstage)

Eerdere leerwerkervaringen blijken een belangrijke input te vormen voor het bepalen van leerdoelen.

“Je hebt de eerste stageperiode gehad. De waaier gaat al een beetje open van wat je kunt. En je kan hem niet weer sluiten voor de tweede periode en hopen dat hij weer opengaat. Dus vind ik dat als de waaier al een beetje openstaat dat je toch een beetje moet kijken wat mogelijk is. Het is belangrijk nu een paar doelen te formuleren.” (Koen, VDAB-stage)

5. Externe regulatie

Na de invloed van kenmerken van de stagiair bekijken we in deze paragraaf de regulerende werking van stageplaatskenmerken en begeleidingsinterventies. Het merendeel van deze regulatoren werd reeds uitgebreid geïllustreerd in paragraaf 3. Over die regulatoren weiden we in deze paragraaf niet meer uit.

In paragraaf 3 bleek al dat vaak verschillende regulatieve leerprocessen gecombineerd worden. Dit komt terug bij de regulatoren.

Uit de verschillende categorieën zal blijken dat er *meer incidentele* (dagelijkse gang van zaken, gebeurtenissen) en *meer structurele regulatoren* (hulp, advies, uitleg, voorbeelden, school) zijn.

5.1 Dagelijkse gang van zaken

Deze categorie heeft betrekking op een sturing van het leerproces door de dagelijkse gang van zaken op de stageplaats (Onstenk, 1990, p. 172).

“Zo ervaaarde hij dat van de eerste dag, we moesten dat eigenlijk niet zeggen. Hij zag, dat is belangrijk, dat is minder belangrijk. Belangrijk, op tijd komen, stiptheid eigenlijk in het algemeen, bijvoorbeeld als een bestelling moet klaargemaakt worden, van te helpen, efkes iets harder te werken. Dan beseft hij ook al werkende wat er belangrijk is. Voor de rest zijn hier een aantal gewoontes die moeten gerespecteerd worden, bijvoorbeeld hier op het bureel komen. Ik heb altijd gezegd

'Als er een probleem is, kom dat dan eerst bij mij zeggen, dan zal ik met u naar het bureel gaan, dat dat daar geen binnen en buiten geloop is.' Nu Ramil weet dat, die heeft dat automatisch opgepakt." (mentor Ramil, IBO)

Er is een verband met aanpassen en waarneming.

5.2 Hulp, advies en uitleg

Het gaat om *'duidelijke activiteiten van de begeleider of van de collega's die de stagiair helpen bij het uitvoeren van taken. Daarbinnen kunnen echter nog verschillende categorieën onderscheiden worden, die verwijzen naar verschillende types regulatie en begeleidingsstijlen. Zo kan er onderscheid gemaakt worden tussen 'hulp' en 'advies', die vooral gericht zijn op de uitvoering van taken en op de beste manieren om iets aan te pakken en 'uitleg', dat vooral gericht is op uitleg over apparatuur of machines, over hoe iets in elkaar zit, over de organisatie, ...'* (Onstenk, 1990, p. 173)

De beschikbaarheid van deze regulator is essentieel:

"Ik heb ze altijd laten voelen dat ik er altijd ben voor hun. Dat als ze problemen hebben dat ze dan gerust naar mij kunnen toekomen en erover praten of als ze problemen hebben met ergens iemand van de andere werknemers, dat ze mij dat dan gewoon kunnen komen zeggen en dat ze het ook durven zeggen. Dat is heel belangrijk vind ik." (mentor Kris, MLW)

"Ik heb niet altijd uitdrukkelijk begeleiding gevoeld, maar ze was er wel. Dat ze zeiden: 'Doe dit of dit maar een keer dat terwijl ik dat doe.'" (Koen, VDAB-stage)

In sommige cases, bijvoorbeeld bij de stages door derden of de cases in de sector van de verzorgenden (Koen en Mandy), wordt hier sterk in geïnvesteerd:

"Dat wil zeggen: die cursist krijgt op de werkvloer nog een extra vertrouwenspersoon die met hun het trajectstappenplan gaat doornemen. Vanaf het moment dat die persoon er is, krijgen zij voor de strijkwinkel een trajectstappenplan en ieder gesprek dat zij doen met de cursist - dat kan zijn een sturingsgesprek rond attitudes, een infogesprek rond informatie die de cursist vraagt, een evaluatiegesprek of een bemiddelingsgesprek in functie van jobs - moeten zij daarop noteren, het besluit formuleren en beide ondertekenen. Zo noteren we alle gerichte stappen in functie van hun traject. De tutorbegeleidster legt zich extra toe op die cursist. Stel Fiorina valt onder Andrea en op het team werd besproken dat de mensen de pauzes wat rekken, dan gaat die tutorbegeleidster apart met die mensen praten: 'We hebben vastgesteld dat de pauzes wat gerekt worden, we moeten daar op letten ...' Dat wordt stukken gemakkelijker aanvaard en dan weten ze ook duidelijker dat dit de persoon is waar ze terecht kunnen voor vacatures, voor vragen, ... Voor de begeleiding is dat

ook 'We zijn niet alleen praktijkbegeleidster maar we zijn er ook om de cursisten te begeleiden naar een job toe'. Anders krijg je vanuit het aspect van de begeleidster 'ik doe mijn job en ik geef hen de praktijk, maar waar gaan ze naartoe?' en dat wil ik door dat tutorschap nog wat extra benadrukken." (coördinatrice Fiorina, Artikel 60).

"Ze zijn altijd met twee; om te observeren, te bevestigen, bij te sturen, vragen te beantwoorden, instructies te geven, ... Anders zijn er meer vraagtekens dan antwoorden. Het is ook belangrijk te verwoorden wat er gebeurt. Er zijn vele wegen naar Rome. Het is belangrijk dit te bespreken." (mentor Koen, VDAB-stage)

5.3 Begeleiding en commentaar

Begeleiding en commentaar zijn sterk gecorreleerd met *feedback*. Het kan zowel *taakuitvoering*, als *sociaal optreden*, als een combinatie van beiden betreffen.

'Begeleiding' omschrijft Onstenk als volgt: 'commentaar van begeleider(s), expliciet gericht op gedragsverandering'.

"Er is een periode geweest waarbij ik dacht 'Met Wesley ga ik het eigenlijk niet verder doen'. Hij weet dat van mij. Ik ben bij hem naar school geweest en wij hebben daarna een gesprekje gehad en sindsdien is hij eigenlijk in stijgende lijn geëvolueerd, positief geëvolueerd." (mentor Wesley, MLW)

"Ik heb toen heel lang met hem gesproken. Dat is precies doorgedrongen. Hij is beginnen studeren, heeft de lessen opnieuw gedaan en is geslaagd. Nadien heeft hij zijn vast contract gekregen. Ik denk dat die mij eeuwig dankbaar is." (kantoorverantwoordelijke Yves, IBO)

'Commentaar' daarentegen is veel vrijblijvender: 'meer terloopse, informele opmerkingen van collega's (uiterlijk, gedrag, werkinstelling)'. Commentaar kan zowel positief als negatief zijn.

"Een driekwart en een kniesoor, een driekwart is iets minder als een lange steen en een kniesoor is een klein steneke. Dat wordt gedaan om het verband mooi te houden. Hij zat fout, een laag verkeerd. Ik zeg: 'Ja, dat geeft niet. Doet dat er dan af, en dan begint ge met een klein stuk, zodanig dat ge terug in datzelfde verband zit.' De tweede laag doet hij dat terug verkeerd. Ik zeg: 'Ja, wij hadden toch goed gesproken, dat ge met een driekwart moet beginnen.' 'Jaja, nu ge't zegt, ik was 't vergeten, ik dacht het de volgende laag was.' Ik zeg, hij geeft daar nen draai aan en hij doet nu gewoon door, maar de laag erop terug verkeerd en de laag erop terug verkeerd. Dat ge dan zegt 'Hebde gij proppen in uw oren?'" (mentor Tom, leerlingenstage)

5.4 Voorbeelden

De aanwezigheid van expliciete voorbeelden, modellen, navolgenswaardige ervaring, inzicht, manieren van doen, ... is gelinkt met de regulatieve processen *imiteren* en *role-modeling*.

5.5 Gebeurtenissen

Deze externe regulator gaat om 'gebeurtenissen, expliciete leermomenten die zich onderscheiden van 'de dagelijkse gang van zaken'. (Onstenk, 1990, p. 177).

"Eigenlijk het meest positieve, dat heeft wel weinig met het werk te maken, is dat ze naar het personeelsfeest is gekomen. Het eerste jaar deed Debby aan niets mee, ze was wel bij ons, maar na het werk deed ze aan niets mee. Toen we dit jaar vroegen of ze naar het personeelsfeest kwam, antwoordde ze heel positief: 'Ah ja, ik zal er zeker zijn.' Debby werkt een gedeelte op de administratie en een gedeelte in het magazijn. Ze zat mee aan tafel bij de administratie. Ze vertelde, lachte, ... en na het eten was het dansgedeelte, dan is ze ook nog bij de mensen van het magazijn gaan zitten. Ook daar zie je dat ze helemaal opengebloeid is. Dat is heel positief want mensen die van het Deeltijds Onderwijs komen, hebben meestal eerder een negatief verleden." (mentor Debby, ILW)

We zien hier een link met het transformatief leerproces *omslag*.

5.6 Opleidings- of organiserende instantie

Naast stageplaatsfactoren is ook de opleidings- of organiserende instantie, en vooral haar beleid in verband met leerwerkprojecten een belangrijke regulator van het leerproces: de rol van opdrachten/verslag en de rol van de stagebemiddelaar. Beiden komen verder aan bod in hoofdstuk 8.

6. Transformatieve leerprocessen

Naast metacognitieve en regulatieve leerprocessen (met interne en externe regulatie) vormen de transformatieve leerprocessen een derde type. Het gaat hierbij 'om veranderingen in begripsvorming en betekenisgeving aan het te leren object, om accentuering en het ontdekken van aangrijpingspunten, het door 'bewerking' eigen maken de als leerstof opgevatte stage-ervaringen' (Onstenk, 1990, p. 181).

6.1 Personaliseren

Deze categorie omvat drie betekenissen:

1. Persoonlijk betrokken raken bij het beroep,

“Dat was plezant, want toen ik thuis kwam zei ik het nog tegen mijn ouders: ‘Ik wil dakwerker worden.’” (Tom, leerlingenstage)

2. Het eigen maken van houdingen en werkwijzes,

“Er is een groot verschil tussen kwaliteit en rap zijn. Ik leg hier tijdens de opleiding de nadruk op kwaliteit. Langzaam maar zeker, maar zeker langzaam, omdat ge dan alles goed kunt assimileren. Dan kunt gij het geheel in een groter geheel gaan bekijken.” (mentor Fernando, VDAB-stage)

3. Het betrokken raken bij het werk.

“Omdat de stagiair zich nauw betrokken voelt bij het product. Ge zijt niet meer zo’n nummer in het bedrijf - in een groter bedrijf zijt ge vaak een robotje die zijn product moet maken, z’n kwaliteit moet leveren - maar als ge meer betrokken wordt bij het productieproces, dan geeft ge meer inbreng, dan stel je je anders op.” (instructrice Jamilla, VDAB-stage)

6.2 Omslag

Bij deze categorie gaat het om een bewuste verandering, ‘het duidelijk anders gaan zien’.

“Er is een periode geweest waarbij ik dacht ‘Met Wesley ga ik het eigenlijk niet verder doen’. Hij weet dat van mij. Ik ben bij hem naar school geweest en wij hebben daarna een gesprekje gehad en sindsdien is hij eigenlijk in stijgende lijn geëvolueerd, positief geëvolueerd.” (mentor Wesley, MLW)

Zo is er in de individuele beroepsopleiding van Yves ook een omslag. Alle betrokkenen verwijzen hiernaar. Yves moest een interne (formele) opleiding volgen. Zijn inzet was evenwel te laag. Samen met een andere stagiair zette Yves de boel op stelten. Bij een tussentijdse evaluatie kreeg hij de boodschap dat hij beter kon stoppen. Op dat moment, na tussenkomst van de VDAB, en dankzij de goodwill van zijn directe oversten, kreeg Yves de kans zich te herpakken. Hij heeft die kans met beide handen gegrepen. Voor hem zelf bestonden er slechts twee alternatieven: ofwel de IBO verderzetten, ofwel terug naar school gaan. Hij koos voor de IBO. Hij startte de interne opleiding opnieuw en begon ook thuis te studeren. Op het werk kreeg hij meer verantwoordelijkheid toebedeeld.

6.3 Herkenning

Deze categorie gaat over ‘de mate waarin situaties die men tijdens het leerwerkproject is tegengekomen en dingen die men daar geleerd heeft, geleid hebben tot herkenning wat betreft kernproblemen, omgangsvormen, werkwijzes’ (Onstenk, 1990, p. 184).

6.4 Routiniseren

Het gaat hier om ‘*het krijgen van handigheid in eenvoudige handelingen, bediening machines en apparaten*’ (Onstenk, 1990, p. 186).

“Terug de eerste keer een bed opmaken is wel vervelend maar als ge dat dan weer vaker gedaan hebt, dan gaat dat toch weer goed.” (Mandy, leerlingenstage)

Routine leer je volgens Fernando vooral door ‘*het veel te doen*’.

6.5 Automatiseren

Het gaat hier om ‘*het ‘als vanzelf’ gaan uitvoeren van gecompliceerde handelingen, herkennen van totaalsituaties, ‘het werk zien*’ (Onstenk, 1990, p. 187).

“Ja, eigenlijk dat kan ik me inbeelden dat ze dat niet echt beschouwt als een leerproces. Dat is juist gelijk dat ze het laatste kwartier stopt om gewoon het machine wat zuiver te maken, alles bijeen te keren; zo ook, in begin plooid filip dat om ze zoveel mogelijk aan het stikken te zetten; nu doet zij dat; eigenlijk al automatisch, maar iedere keer een stap meer; en ik denk, nu we toch de kans hebben, dat het veel beter is het geleidelijk op te bouwen. Dan blijft dat ook beter bij denk ik dan heel veel informatie geven in het begin. Nu wordt dat al bijna een automatisme.” (mentor Jamilla, IBO)

6.6 Overdracht/transfer

Onstenk verwijst naar drie vormen van overdracht/transfer:

1. *Transfer van de school naar de stage* (‘Hoe kan ik mijn schoolse kennis gebruiken om mij werk hier beter te doen?’). De mentor van Sien beklagt zich erover dat dit onvoldoende gebeurt:

“Hier moeten ze de handigheid en de vlugheid eerder leren. Op die scholen daar moeten ze bv. haken plooiën: dan zeggen ze ‘daar staat een model, draad moet je kopen of meebrengen van het labo, een tang moet je ook meebrengen en begin maar te plooiën’. Eerlijk gezegd: dat moeten wij dan uitleggen. Ik doe het. Maar eigenlijk vind ik dat ze die handelingen op school moeten leren. Die leraar op school moet zeggen: kom nu eens allemaal kijken hoe ik dat doe, en dit en dat en dat. Het wordt verondersteld dat ze dat op het werk moeten leren, maar eigenlijk vind ik dat het omgekeerd zou moeten zijn. En meestal klopt het dan nog niet, want wij hebben een andere methode dan zij daar. Hier moeten ze dat bv. zo maken en de school zegt dan: ‘neen, dat mag zo niet’. Ik zal niet zeggen dat dat constant met elkaar vloekt, maar toch zijn er aspecten waarvan je zelf ondervonden hebt dat het eigenlijk niet werkt, maar ja.” (mentor Sien, MLW)

2. *Transfer van stage naar school/praktijk-theorie.* Ook dit gebeurt niet zo vaak. Hier wordt dieper op ingegaan in het hoofdstuk over de leereffecten:

“En als het op haar job goed lukte, werkte ze ook op school veel beter mee. Debby is een tijd iemand geweest die al moe was als ze de school binnenkwam en er absoluut geen zin in had. Haar tempo lag heel laag. En door haar job is dat fel verbeterd. Dat haar zelfvertrouwen gestegen is, kan je zien aan de manier waarop ze erbij zit en de manier waarop ze vragen formuleert. Vroeger was het van ‘Ik kan dat niet’. Nu kan ze concrete vragen stellen: ‘Hoe werkt dit?’ met de bedoeling - volgens mijn interpretatie - ‘Ik wil het wel leren’, waar het vroeger was ‘Ik kan het niet’ en ze sloot zich af. In het begin van haar werkperiode was dat zeker niet het geval.” (stagebegeleider Debby, ILW)

“Ik had dat echt van de week: ‘Dat wordt hier zo idealistische voorgesteld.’ Er kwamen ervaringen kwamen uit de groep dat technieken die op stage toegepast werden en die niet door de stagiair als negatief werden ervaren, door de persoon die de cursus gaf, wel negatief werden gezien. Ze zei: ‘Eigenlijk zou dat niet meer mogen.’ ‘t Is natuurlijk wel een cursus, ‘t is altijd idealistisch. Maar het is Ideaal, he, cursus, drie weken stage, terug cursus en dan nog drie weken stage. Want (tegen Marij): ‘Gij zegt gij dat zo, maar in de werkelijkheid is het anders’. Maar je combineert dat dan van wat je leert in de cursus en van wat je gezien hebt op stage.” (Koen, VDAB-stage)

3. *Transfer van stage naar later werk.*

7. Besluit

In dit hoofdstuk werd in kaart gebracht hoe de output van leerwerkprojecten tot stand komt: de leerprocessen. In het volgende hoofdstuk gaan we na wat hiervoor de kritische succesfactoren zijn.

HOOFDSTUK 8

HEFBOMEN VOOR KWALITEITSVOLLE LEERWERKPROJECTEN (INPUT)

1. Inleiding

Op basis van een beschrijving van de stagesystemen, een analyse van processen en outputs en een verdere analyse van de cases komen we in dit hoofdstuk tot het eigenlijke doel van dit onderzoek: het bepalen van kritische hefbomen voor kwaliteitsvolle, lees 'leerrijke' leerwerkprojecten. Eerst lichten we toe hoe we vijf basisvoorwaarden selecteerden. Vervolgens gaan we hier elk afzonderlijk op in. Aanluitend bekijken we de hefboomfunctie van stagebemiddelaars. We sluiten het hoofdstuk af met bijkomende hefbomen.

2. Samenspel van (f)actoren

Modellen met betrekking tot leren op de werkplek beklemtonen de *wisselwerking* tussen werknemer en arbeidssituatie. Er kan niet in elke arbeidssituatie op elk moment door iedereen evenveel geleerd worden. De ene arbeidssituatie biedt meer of andere leermogelijkheden dan de andere. Op zich hangt dat niet af van wie er werkt, al kan een situatie waarin de ene werknemer niets (of niets meer) leert voor de andere wel leerzaam zijn (verschillend leerpotentieel). Aan de andere kant kan en wil de ene werknemer 'beter' of anders leren dan de andere (leerstijl en leerbereidheid van de stagiair), hetgeen niet direct afhangt van de leermogelijkheden in zijn arbeidssituatie (Onstenk, 1996).

Ook in leerwerkprojecten zien we deze *wisselwerking* terugkomen. Ten eerste hebben we te maken met verschillende partijen: de stagiair, de stageplaats en de opleidings-/organiserende instantie. Daarnaast bepalen verschillende aspecten van de werkvloer de leermogelijkheden binnen de stageplaats. Uit de cases blijkt dat de *interactie* de cruciale factor of katalysator vormt. Bij Debby zien we bijvoorbeeld hoe haar ingesteldheid verandert naarmate zij meer begeleiding krijgt en haar leerproces op de werkvloer meer gestructureerd wordt (door de inhoud af te

bakenen). Naarmate zij zelf meer open komt, vindt zij ook meer haar plaats binnen de praktijkgemeenschap, die op haar beurt een hefboom in haar leerproces is.

We concluderen dat het *leerpotentieel* van leerwerkprojecten *geen gegevenheid* is, maar *geconstrueerd* wordt door de *interactie* van verschillende (f)actoren, en dus voor elke stagiair binnen elk nieuw leerwerkproject anders is. Dit is een belangrijk uitgangspunt voor het verdere verloop van dit hoofdstuk.

3. Hefbomen: hiërarchie

Uit de vorige paragraaf leiden we af dat leerwerkervaringen bepaald worden door een kluwen van factoren. Dit blijkt ook uit het feit dat doorheen de interviews bijna alle elementen uit het CIPO-model aan bod komen. Kunnen we dit kluwen van determinerende factoren herleiden tot een beperkt aantal hefboomen, die als basisvoorwaarden voor leerwerkprojecten kunnen fungeren? Om reliëf aan te brengen in de onderzoeksgegevens beroepen we ons op de volgende criteria. Een element is een hefboom als:

1. dit expliciet door een of meerdere betrokkenen als hefboom naar voren wordt geschoven of door meerdere betrokkenen relevant wordt geacht (consensus);
2. dit op basis van de concrete case als hefboom naar voren komt (verhaal);
3. dit in de concrete case expliciet als een gemis werd benoemd;
4. dit beïnvloedbaar/stuurbaar is.

Tabel 8.1 geeft een overzicht van de hefboomen zoals gedetecteerd op basis van bovenstaande criteria.

Tabel 8.1 Hefbomen voor leerrijke stages

	Expliciete vermelding of consensus	Verhaal	Gemist
Mentoring of begeleiding op de werkvloer	16	-	1
Praktijkgemeenschap	14	-	1
Leerbereidheid	10	3	2
Inhoud	9	-	1
<i>Beginfase</i>			
Selectie	4	-	2
Matching	3	-	-
Voorbereiding stagiair	7	-	-
Kennismaking met de stageplaats	5	-	-
Screening/voorbereiding stageplaats	5	-	-
Beginsituatie duidelijk stellen	2	-	3
Begeleiding door organiserende instantie	-	3	5
Tewerkstelling	6	-	-
Stageomkadering (opdrachten, overleg met andere stagiairs, ...)	4	-	-
Evaluaties	4	-	-
Doelstellingen	3	1	-
Formele opleiding	3	-	-
Organisatie	2	-	-

Op basis van bovenstaande tabel komen we tot de volgende vijf basisvoorwaarden voor kwaliteitsvolle leerwerkprojecten.

1. Begeleiding op de werkvloer of mentoring
2. Praktijkgemeenschap
3. Leerbereidheid
4. Inhoud
5. Contracting/contacting

De eerste vier hefbomen betreffen componenten van leerwerkprojecten (input): de mentor, de praktijkgemeenschap, de stagiair zelf, de stageinhoud. De vijfde hefbom is louter procesmatig. Uit de beschrijving zal duidelijk worden dat er raakvlakken en overlap tussen de hefbomen bestaat.

Aansluitend bij deze hefbomen gaan we ook in op de rol van de stagebemiddelaars. We zien dat zij momenteel in de meeste gevallen slechts zeer beperkt betrokken zijn. Nochtans is voor hen een cruciale rol weggelegd in het verhogen van de kwaliteit en het bewaken van het leerproces tijdens leerwerkprojecten.

4. Eerste hefboom: de begeleiding op de werkvloer of mentoring

In zestien cases wordt *de begeleiding op de werkvloer* door een of meerdere personen expliciet als hefboom naar voren geschoven of bestaat er consensus over dat begeleiding belangrijk is. Daarmee is de begeleiding op de werkvloer de belangrijkste hefboom voor kwaliteitsvolle leerwerkprojecten. Wat leren we hierover op basis van de cases? Eerst gaan we in op het mentorschap zelf, nadien op de rol en kenmerken van mentoren. We eindigen met de randvoorwaarden.

4.1 Mentorschap: het belang van een collectieve opvang

Elk van de stagiairs in dit onderzoek kreeg een *formele mentor* toegewezen. Op stageplaatsen waar meer dan een werknemer is, bleek echter dat de *collectieve opvang door de hele praktijkgemeenschap* het verschil uitmaakte in de begeleiding:

*“Dat is niet mijn verdienste alleen. Dat is de **verdienste van iedereen, zeker van de mensen waarmee hij dikwijls samenwerkt**. Zij hebben ook een begeleidingsfunctie, soms zonder dat ze het zelf beseffen. Ik begeleid dan uit de verte op dat moment.”* (mentor Ramil, IBO)

*“Eigenlijk **alle medewerkers waren betrokken bij de stage**, want wij werken op basis van competenties. De ene is sterk in dit en de andere in dat. Dat is ook de kracht geweest. Aan die dat vragen want die weet daar veel over. Want als ge iemand op zijn competenties gaat aanpakken, vragen gaat stellen, dan gaat die daar ook heel passioneel, enthousiast over praten en dat enthousiasme heeft hij een stuk meegekregen.”* (kantoorverantwoordelijke Yves, IBO)

*“**Dat iedereen die te maken krijgt met die leerlingen, zich daarvan bewust is** dat ze daaraan moeten meewerken. Die peters, die leidinggevenden van die afdelingen, dat ze die leerlingen bezien als potentiële werkkrachten en dat ze daar moeten aan meewerken om er volwaardige arbeiders van te maken. Ik denk dat dat niet alleen bij Hooydonck is, maar dat het voor elk bedrijf geldt.”* (mentor Pieter, ILW)

*“Aan wie ik het meest gehad heb? Aan de verzorgenden. Aan de verpleging eigenlijk niet zo, want die gingen altijd apart. Ook, die gingen wonden verzorgen als wij al aan tafel zaten. **De rechtstreekse collega's** dus.”* (Mandy, leerlingenstage)

*“De eerste dagen was het vooral één iemand die mij begeleidde, maar als die er dan niet was ging ik de eerste kamer waar licht brandde en daar was dan iemand anders. En dan was dat ook goed. Dat vond ik ook heel positief, dat er geen expliciete stagementor was. **Iedereen heeft geholpen**. Je krijgt meerdere visies.*

De ene doet het zo, de andere doet iets anders. Je hebt ook contact met iedereen. Als je alleen maar met je (formele) stagementor rondloopt, is dat de enigste waar je mee babbelt. Ik liep de laatste week alleen rond en ik ging overal gaan helpen. Dat gaf mij ook gevoel van aanvaard te worden. Als je je focust op een persoon en als die is er niet, dan val je in een gat.” (Koen, VDAB-stage)

De kantoorverantwoordelijke van het sociaal secretariaat waar Yves een individuele beroepsopleiding volgde, maakt de link met ‘sfeer’, iets wat terugkomt in paragraaf 5.

“Het is de begeleiding rondom hem. Dat is ook van eens tegen Liesbeth te kunnen zeggen ‘t Is te veel allemaal’. Dat heeft ook met sfeer te maken.” (kantoorverantwoordelijke Yves, IBO)

Rondetafel

Ook de rondetafel benadrukt het belang van een collectieve opvang. We verwijzen hier eveneens voor naar paragraaf 5.

Hoewel in bovenstaande citaten gesuggereerd wordt dat de betrokkenheid van de volledige praktijkgemeenschap bepalend is in een leerwerkproject, mag men de rol van een meer formele mentor toch niet onderschatten. Doorgaans neemt *een meer ervaren werknemer* binnen de praktijkgemeenschap *een centrale rol* op. Dit was zo het geval bij Mandy, Koen, Ramil. Bij Yves was dit niet het geval en dit was volgens de kantoorverantwoordelijke een gebrek in de begeleiding.

4.2 Rol van de mentor

Onderstaande basistabel geeft voor elke case aan welke roldimensie van de mentor voornamelijk aan bod komt.

Tabel 8.2 Roldimensies van de mentor

	Structureel	Ondersteunend	Professioneel
Davy			Trainer
Debby		Counselor	
Pieter		Friend/colleague	
Mieke		Friend/colleague	
Kris		Counselor	Trainer
Sien			Trainer
Wesley		Friend/colleague	
Tom		Friend/colleague	Trainer
Mandy	Organisator/Planner/ Negotiator		Assessor
Maarten			Trainer
Jamilla		Host	Assessor
Yves	-	-	-
Ramil		Friend/colleague	
Koen	Organisator		Assessor
Fernando			Trainer
Luc		Friend/colleague	
Ramesh		Friend/colleague	
Fiorina		Friend/colleague	

Tabel 8.3 vat bovenstaande tabel samen:

Tabel 8.3 Roldimensie mentor

<i>Structureel</i>	2
<i>Ondersteunend</i>	11
Vriend/collega	8
Counselor	2
Host	1
<i>Professioneel</i>	9
Assessor	3
Trainer	6

Wat de rol van de mentor betreft valt in het merendeel van de cases op dat slechts één dimensie benadrukt wordt. In de meeste gevallen is dat de *ondersteunende dimensie* in relationele/interactionele zin, en dan vooral de rol als ‘vriend/collega’:

“... een goed contact, niet alleen begeleider-stagiair, maar **meer collega-collega**.” (mentor Pieter, ILW)

“Echt aan die relatie werken, dat was voor mij het belangrijkste. Echt de tijd nemen, het vertrouwen winnen. Dat geldt voor elke werknemer, maar specifiek zeker voor allochtonen. Zij hechten veel belang aan dat vertrouwen,

zeker van de rechtstreekse begeleider. Naar de baas toe is dat al gemakkelijker. Die betaalt. Ik sta daar dan beetje tussen.” (mentor Ramil, IBO)

Als counselor:

“Ik heb ze altijd laten voelen dat ik er altijd ben voor hun. Dat als ze problemen hebben dat ze dan gerust naar mij kunnen toekomen en erover praten of als ze problemen hebben met ergens iemand van de andere werknemers, **dat ze mij dat dan gewoon kunnen komen zeggen en dat ze het ook durven zeggen**. Dat is heel belangrijk vind ik.” (mentor Kris, MLW)

Maar ook het *professionele aspect* mag niet onderschat worden. De mentor als *trainer*:

“Bij Jos is het dus zo dat de eerste tijd dat er iemand bij hem een leercontract komt doen, hij de leerling niet alleen laat werken. Ze zijn dan constant bij iemand, als helper, en die persoon (in dit geval Karl) probeert hem dan **zoveel mogelijk uitleg te geven over hoe alles in elkaar zit**. Jos denkt dat het door dit dagelijks ermee bezig te zijn is dat ze vorderingen maken.” (Kris, MLW)

en assessor:

“Ik moet zien dat mijn leerlingen die aan het werk zijn goed bezig blijven. **Ik bewaak** de inhoud, de doelstellingen van de opleiding. En ook het opleidingsprogramma. In het begin maken zij een opleidingsprogramma, dat dat een beetje gevolgd wordt hé.” (mentor Davy, ILW)

Enkel in grote bedrijven wordt verwezen naar de structurele roldimensie van het mentorschap. Deze dimensie houdt onder andere de volgende rollen in: de mentor als organisator, als planner, als bemiddelaar.

Rondetafel

De rondetafel hamert op het relationele aspect van mentoring. Zie ook verder: *Compatibiliteit van het karakter van de mentor en de mentee*.

4.3 Kenmerken van een goede mentor

4.3.1 Relationele vaardigheden

Verwijzend naar de rol van de mentor als vriend/collega zijn de relationele vaardigheden van de mentor misschien wel het belangrijkste.

“Wat ik ook wel goed vind is dat ik een **zekere betrokkenheid** voel van Carla en Ina zowel persoonlijk als op het werk. Ze stralen echt uit dat ze willen dat we ergeraken. Dat kan enkel maar positief zijn ...” (Ramesh, WEP-plus)

“Niet aanzien als stagiair, dat je voelt **dat je iets goed betekent**. Waarderen, voelen dat je goed bezig bent.” (Koen, VDAB-stage)

(We merken op dat de mentor van Ramil hier het onderscheid maakt tussen zichzelf en de werkgever. Zie ook Gielen (2001): twee types mentoren.)

Heel specifiek wordt ook verwezen naar *openheid* in de relatie:

“Als het me niet zint, **laat ik het wel horen**. Ik krop niets op en ik probeer dat op Debby over te brengen dat als er iets is, ze daar direct mee moet komen en naar de juiste persoon stappen i.p.v. via-via want dan gaat dat heel het bedrijf rond en staat de boel op stelten. Ze doet dat ook: **het zeggen als er iets op haar lever ligt**. En ik krijg kansen genoeg om Debby te begeleiden. Ik zit aan de bron.” (mentor Debby, ILW)

“Zij weten dat ook dat je hen in de gaten houdt en alert bent. Maar ik probeer altijd om **als er iets op mijn lever ligt dat direct te zeggen, ik zal nooit wachten tot een evaluatie**. Ik denk dat dat vooral belangrijk is: **heel kort erbij staan, regelmatig meewerken, de dingen bespreken op de moment zelf**. Ik merk ook dat als er iets misloopt in een ploeg, dan pak ik meestal 1 apart, neem hem mee om boodschappen te doen. In een auto kan je ongelofelijk veel uitspreken.” (begeleidster Ramesh, WEP-plus)

“Ik hoop mijn interesse die ik elke keer in haar betuigd heb. Ik hoop ook dat ik een **open uitstraling** gegeven heb van ‘als er iets is dan kunnen we dat samen wel bekijken en als er moeilijkheden zijn dan sta ik achter jou om bij het bedrijf langs te gaan en om te kijken hoe we dat kunnen rechtekken.’” (mentor Debby, ILW)

Die openheid is ook wat stagairs in de cases appreciëren, vooral in het kader van evaluatie.

Rondetafel

Voor een deelnemer van de rondetafel is het niet alleen een kwestie van vaardigheden, maar gaat het hierbij ook om compatibiliteit van de karakters (zie verder: randvoorwaarden).

4.3.2 Engagement ten aanzien van het leerproces van de stagiair

Een ander belangrijk kenmerk van de mentor, als algemene voorwaarde voor mentorschap, is volgens verschillende betrokkenen *engagement* ten aanzien van het leerproces van de stagiair. Stagairs mogen niet als goedkope werkkrachten beschouwd worden:

“Je moet op de eerste plaats bereid zijn om cursisten onbevoordeeld kansen te geven om iets te leren en ze zeker niet als goedkope werkkrachten inschakelen.” (opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

“Die jongen echt opvolgen. ‘t Is niet van te zeggen ‘t Is een goedkope werknemer, die kost ons praktisch niets’ en daarvan te profiteren en die jongen mortel te laten maken of stenen te laten aanbrengen. Dat is de bedoeling niet. ‘t Is om die jongen echt te leren en bij te staan, van te zeggen ‘Jongen, die steen staat niet goed en zo moet je dat doen’ en dat doet Hans wel.” (mentor Tom, leerlingenstage)

De mentor van Tom verwijst er al naar: de mentor moet bereid zijn inspanningen te leveren om iets te bereiken met de lerende.

“Het succes van de stage hangt ook af van werkgever: **in welke mate willen ze daar tijd en energie insteken**; dat hebben wij niet in de hand. Werkgever heeft meest bepalende factor om opleiding te laten slagen. Met een goeie werkgever bedoel ik dan een werkgever die er iets mee inzit.” (VDAB-consulent Jamilla, IBO)

Extra inspanningen zijn nodig. Geen enkele van de mentoren die we interviewden, werd vrijgesteld om de begeleiding op te nemen (de stages georganiseerd door derden niet inbegrepen).

“Je moet **200% achter de stage binnen de organisatie staan**. Men mag **het niet zien als een extra klus**.” (mentor Koen, VDAB-stage)

4.3.3 Pedagogische kwaliteiten

Engagement ten aanzien van het leerproces is niet voldoende. De vraag wat de kenmerken van een goede stagementor zijn, leverde vooral verwijzingen naar de pedagogische en didactische kwaliteiten van de mentor op:

“De mentor moet ook **capaciteiten hebben om op een goede manier samen met de student systematisch het leerproces door te gaan**. Als ik hoor dat dat iemand is die vraagt naar de doelstellingen vind ik dat ook positief. Dat betekent dat dat iemand is die daar een stuk systematiek in wil steken en wil aansluiten bij verwachtingen vanuit de opleidingsorganisatie en van de student; Mensen die daar ook de tijd voor willen maken, ook voldoende luisteren naar de redenen die de student aanhaalt voor zaken ...” (opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

“Karl is geduldig. Want soms als ik met Jos samenwerk dan is het zo van snel snel klaar en hij doet dat op zijn gemak. **Hij doet het gewoon zodat ik echt tegoei kan volgen zo**, en dat ik het tegoei zie en zo. En dan na een paar dingen dan zegt hij zelf van doe maar. En als het dan nog niet lukt dan moet ik nog effe kijken en vragen.” (Kris, MLW)

“Kenmerken van een goede mentor? Het **kunnen luisteren** naar studenten, studenten **kunnen uitnodigen** om ergens aan deel te nemen. Het **kunnen doorgeven van opdrachten ook op een manier dat ze het toch wel begrijpen.**” (mentor Mandy, leerlingenstage)

“**Ik moet eigenlijk den druk van hem wegpakken dat hij zijn geest vrij heeft om alles te aanvaarden ...** Hoe ge dat doet? Door uw eigen zelve. Ik denk dat dat iets is dat ge hebt of niet. Bij de schouder kloppen. ‘Doe het zo en zo’, ‘Het gaat goed zo’. Zo vlot laten naar buiten komen.” (mentor Fernando)

4.3.4 Technische expertise

Technische expertise is essentieel. Wellicht daarom wordt het mentorschap in een aantal gevallen toegewezen aan meer ervaren mensen.

4.4 Randvoorwaarden

4.4.1 Vrije keuze van mentorschap

Gelet op het belang van het *engagement* van de mentor en de relationele aspecten van het mentorschap moet de mentor de *vrije keuze hebben de taak al dan niet op te nemen*. De formele mentoren van Koen en Mandy, die beiden stage liepen in een RVT, stellen heel uitdrukkelijk dat de *teams zelf konden beslissen of zij al dan niet de stagiair wilden opnemen in hun team*. Formele mentor van Koen:

“Zo zijn ze mede verantwoordelijk en willen ze het ook echt.”

We horen tijdens de interviews dat dit niet altijd zo verloopt:

“Wij hebben al gehoord dat de mentor een dag tevoren hoorde ‘Jij doet de begeleiding, maar uw productiviteit moet dezelfde zijn als tevoren en als dat niet zo is, dan moet je maar overuren doen.’ Die mensen gaan daar zonder enthousiasme, motivatie aan beginnen.” (jobcoach Ramil, IBO)

Mentorschap vraagt een dubbel engagement: van de werkgever én van de mentor.

4.4.2 Tijd

De belangrijkste randvoorwaarde - de mentor van Koen noemt het zelfs een hefboom -, maar ondertussen ook knelpunt bij de begeleiding is *tijd*:

“Als ik mag dromen daarrond, ik zou stages veel meer benutten, **van de eerste tot de laatste moment te coachen, dat er continu iemand is die mee reflecteert.** Er zitten veel doeners in die opleiding, met dat niveau. Ze zien,

kopiëren, nemen over. Ze werken niet vanuit een theoretisch model. Maar dan is het onze taak om te reflecteren.” (mentor Koen, VDAB-stage)

“Ik ben content van Yves, maar ik zou nog veel contentier kunnen zijn, moest ik er zelf meer in kunnen investeren. **Ge voelt dat er nog veel meer inzit dan dat ik er nu uithaal**, maar dat ligt aan mij, aan **de organisatie die mij niet toelaat de tijd vrij te maken.**” (mentor Yves, IBO)

“Ik probeer mij in het begin aan te passen, maar het werk moet ook voortgaan. Ik heb ook een baas die achter mij zit. Hij wil daar wel in investeren, in de begeleiding, maar het moet vooruit gaan.” (mentor Ramil, IBO)

Hoewel er binnen het arbeidscircuit weinig tijd is voor begeleiding, hangt veel ook af van de ‘mentale beschikbaarheid’ van de mentor:

“Ze kunnen ook altijd bij mij terecht. Er moet een contactpersoon zijn. Die daar ook voor open staat voor hun vragen. Dat kan over de middag. Ik zeg altijd ‘Schrijf het op een briefje uw vragen en dan kan ik zelf concluderen of dat kan wachten, bv. tot als Fatima (jobcoach) langskomt, of tot na vier uur als iedereen naar huis is’. Op die manier probeer ik in te schatten hoe belangrijk het is, maar je moet er wel voor openstaan en er naar luisteren ongeacht het moment. Soms komt dat heel ongelegen, maar ja. Of het dan toch voorgaat? Ja, omdat dat heel belangrijk is, zeker voor Ramil ook, gezien de taal enzo.” (mentor Ramil, IBO)

Ook de mentoren van Fernando en Maarten benadrukken het belang van tijd te maken. De mentor van Fernando maakt hiervoor overuren.

4.4.3 Pedagogische expertise

Menterschap, en vooral het pedagogische aspect ervan, lijkt niet vanzelfsprekend te zijn. Zo was Debby (ILW, administratief helper) de eerste stagiair op haar stageplaats. De mentor ziet na die eerste ervaring al een aantal zaken die zij in de toekomst zou veranderen, bijvoorbeeld meer investeren in de beginfase van de stage, duidelijker afbakenen van de stageinhoud. De mentor van Yves geeft aan:

“Ik heb een cursus evaluatietechnieken gevolgd, toen ik hier verantwoordelijke werd. Ik ben ook als dossierbeheerder begonnen. **Eigenlijk moet ik zelf nog begeleid worden in mijn job.** Doe ik dat hier goed of niet? Ik doe mijn best. **Dat is naar Yves toe hetzelfde.**”

Menterschap houdt ook een leerproces in. De mentor van Ramil, die sinds drie jaar stagiairs begeleidt, geeft aan dat hij evolueerde in zijn rol. Dit is waarschijnlijk ook de reden waarom op grotere stageplaatsen stagiairs jaar na jaar bij dezelfde mensen plaatst.

*“Dat is het voordeel ook alweer bij Hooydonck **dat wie daar die stagiairs begeleidt die doen dat al jaren, die mensen kunnen dat verkopen.** Want het is ook hun waar verkopen dat ze moeten doen. In een groot bedrijf zijn dat gewoonlijk dezelfde mensen die dat doen, dan baat dat ook.”*(stagebemiddelaar Pieter, ILW)

Hoe kan de pedagogische expertise, het omkunnend met leren en leerprocessen, aangescherpt worden? We zien twee strategieën: bijscholing en intervisie/coaching.

Drie stagebemiddelaars wijzen expliciet op de sterke *nood aan bijscholing*. Voor het middenstandleerlingwezen bestaat zo het programma ‘Estafette’, maar tegelijkertijd geven twee leersecretarissen aan dat dit programma niet zo’n succes kent:

“Wij hebben het al twee keer georganiseerd, twee keer met een magere opkomst. Ik zie dat eigenlijk als een evolutie in de maatschappij: nu moet ook iedereen een vestigingsattest hebben om te mogen beginnen, welnu ik denk dat stilaan de tijd rijp is dat er ook een verplichting moet zijn dat de mensen een bepaalde opleiding volgen als ze laaggeschoolde jongeren, enfin als er een groot opleidingsaspect in hun tewerkstelling zit zouden ze dat eigenlijk moeten volgen. Ik zou dat beperken tot één of twee avonden, want het is momenteel 3 avonden en dat vind ik ietsje teveel van het goede, als ik dat zo voel bij de patroons. Zij moeten echt een rode draad krijgen: zo zit het in elkaar, zo moet ik met mensen omgaan, zo moet ik het vak aanleren, ... en dat ze dan ook nog veel van elkaar leren natuurlijk.”
(leersecretaris Sien, MLW)

Bijna niemand van de mentoren in de cases volgde een bijscholing.

Er is meer sprake van de andere strategie, namelijk *coaching*; enerzijds door de opleidings- of organiserende instantie, zoals bij Mandy, Jamal, Debby en Koen.

“Nu geven wij die taak volledig door aan het werkveld. Als je dat goed communiceert, kan je het gebrek aan begeleiding een stukje verhelpen. Dat is ook wat wij proberen doen. Maar ik heb toch in het werkveld ondervonden dat er vraag is naar meer. De cursisten vragen het zelf ook. ‘Kom je niet nog een keer meer, mee samen werken met mij?’ Zo zijn ze dat gewoon vanuit de school voor verpleegkunde en verzorgenden ... Volgens mij is een goede begeleiding, wat we hier ook hebben bij onze opleidingsorganisatie, dat we duidelijke leerdoelen hebben, die we ook communiceren naar het werkveld; en dat we die ook systematisch bekijken: ‘Is het dat dat wij beogen met stage? Waar moeten wij over waken? Waar kunnen we advies geven?’ (opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

De stagebemiddelaarster van Koen vindt het een voorwaarde voor goede stages dat mentoren open staan voor coaching.

“Een goede stagementor? Bereid zijn om samen te werken met de vormingsinstellingen en scholen; bereid zijn om nieuwe evoluties op te volgen en open te staan voor wat er in de cursus wordt gegeven. Van daaruit vraag ik ook altijd ‘Vinden jullie dat mensen uit de opleidingsorganisatie opgeleid zijn, kun je suggesties geven?’” (opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

Anderzijds wordt ook op de werkvloer zelf gecoached. Zo bestaat er op de stageplaats van Koen een draaiboek voor leerwerkprojecten. De begeleiders van Fiorina worden gecoached door de coördinatrice en zijn betrokken in intervisiegroepen. Globaal genomen bleek uit de cases dat afstemming en samenwerking tussen de mentoren en de stagebemiddelaars belangrijk zijn. De mentoren van Fernando en Maarten hadden hieromtrent zelfs een duidelijke vraag. Beiden hadden graag meer informatie over de beginsituatie van de stagiair gekregen.

Rondetafel

Ook tijdens de rondetafel werd het belang van pedagogische vaardigheden naar voren geschoven. Er werden verschillende sporen aangehaald om deze te ondersteunen: een goede briefing, een goede coaching, een handleiding, een opleiding, intervisie.

Inhoudelijk is het volgens een deelnemer belangrijk dat mentoren hun eigen arbeidsproces gaan ontleden: “Vaak denkt men hier zelf niet zo over na”. Dit doet ons denken aan een uitspraak van de mentor van Fernando:

“Dat is hier een enorme informatiebron. Ik sta er soms niet bij stil omdat ik het allemaal weet. Aan zijn vragen hoor ik ‘Tiens, dat dat nog zo vreemd is voor u.’”

4.4.4 Compatibiliteit van het karakter van de mentor en de mentee

Rondetafel

Tijdens de rondetafel werd een bijkomende randvoorwaarde voor mentoring naar voren geschoven: de compatibiliteit van de karakters van de mentor en de mentee. Vooral in langlopende leerwerkprojecten wordt dit essentieel geacht. Er bestaat wel geen consensus over in welke mate dit een basisvoorwaarde is om te starten. Een deelnemer vindt het aftoetsen van deze compatibiliteit een essentieel onderdeel van intakegesprekken, terwijl een andere deelnemer meent dat het niet realistisch is hiervan in de beginfase een goed beeld te kunnen krijgen. Mocht het op termijn niet klikken dan moet er worden ingegrepen.

5. Tweede hefboom: de praktijkgemeenschap

De praktijkgemeenschap krijgt een belangrijk gewicht in de cases, en ook tijdens de rondetafel wordt hier verschillende malen bij stilgestaan. Voor de jobcoach van

Ramil is de sfeer binnen de praktijkgemeenschap een van de belangrijkste hefbo-
men:

“De sfeer op de werkvloer, collega’s die hem willen aanvaarden, een kans willen geven. De interactie moet wederzijds zijn, maar de collega’s en ook de bazen spelen hierin een belangrijke rol.”

Opvallend is dat het in het merendeel van de gevallen de stagiairs zijn die deze factor expliciet als hefboom naar voren schuiven (10). Ook zij spreken vooral in termen van ‘sfeer’. Zij verwoorden zelf waarom ze die belangrijk vinden.

Ten eerste met oog op motivatie (*praktijkgemeenschap als motivator*):

*“Ja, stel dat ge **drie weken op een plaats moet zijn dat ge helemaal niet fijn vindt**. Ik denk dat ge dan ook minder uw best gaat doen en ook minder punten gaat halen.”* (Mandy, leerlingenstage)

*“Ik kan dat niet voor anderen zeggen, maar voor mezelf: **Ik moet me goed voelen in mijn omgeving of ik functioneer niet meer**. Als ik voel dat ik niet geaccepteerd word, dat er niemand iets zegt tegen mij dan ga ik zeker ook geen stage doen.”* (Koen, VDAB-stage)

*“**De werksfeer**. Daarom denk ik dat het beter is van in zo’n klein dingetje als in zo’n groot. Voor het contact, ge kent elkander goe. Gelijk bij interface, dat is gelijk ge precies ne numero zijt. En hier is dat helemaal anders. Ge voelt u beter. Ge moet u altijd goed voelen in ‘t werk dat ge doet, want als ge tegen uw goesting gaat werken, ja, dan gaat het toch niet.”* (Fernando, VDAB-stage)

*“**Ze zijn goed voor me**. Ik voel me hier op mijn gemak. Dat is belangrijk, ja, als je een patroon hebt die heel de dag tegen je roept, dan blijf je niet, he. Als het sympathieke mensen zijn, dan is het goed. Anders heb je geen zin om te komen werken.”* (Jamilla, IBO)

Ten tweede met het oog op de begeleiding (*praktijkgemeenschap als veiligheidsvoorwaarde voor het leren*):

*“De sfeer in de werkgroep waar je in gegooid wordt, vind ik ook belangrijk. **Als je voelt dat ze niet goed samenwerken dan weet je niet naar wie je moet gaan als je problemen hebt**. Maar als de sfeer goed is, dat er wederzijds respect is tussen de collega’s, niet dat er ene achter de rug van de andere komt roddelen ‘die kan dat niet’, dat ze samen maken dat jij je goed voelt.”* (Koen, VDAB-stage)

*“Dan voelt ge u meer op uw gemak op die plaats. **Anders zijt ge bang als ge iets fout hebt gedaan, om dat te zeggen**.”* (Mandy, leerlingenstage)

In de cases wordt er ook naar verwezen dat een goede sfeer specifiek een belangrijke rol speelt in de begeleiding van langdurig werklozen en kansarmen (*praktijk-gemeenschap als bescherming*):

“Om een goede stage te hebben is de werksfeer belangrijk. Mensen moeten zich op hun gemak kunnen voelen, om daar te kunnen werken. Een persoon gelijk een werkzoekende die al een tijdje uit het arbeidscircuit is, die moet ge bepaalde dingen gaan bijbrengen van op tijd op de werkplaats te zijn, haar werk goed te doen, zich mee te integreren in de groep, ... Dan heb je een goede werksfeer nodig.” (instructrice Jamilla, IBO)

*“Hier zitten ze eigenlijk **toch een beetje meer beschermd** hè. Als ze hier dan, ja, komen ze toch weer op hun poten. Ze zijn ook blij, kennen de situatie, ze kennen hier iedereen dus als ze hier terugkomen weten ze toch van ‘ik kan daar al eens over mijn problemen praten moest er iets fout gaan’ of ‘moest ik nu teveel gaan drinken’, ze weten dat ze hier een controle daarop hebben, ze worden daarop aangesproken. Ze hebben zichzelf daardoor wat beter in de hand. Het wordt hen vlakaf gezegd als er daar problemen rond zijn, op andere plaatsen niet hè. Dan gaan ze liegen tegen zichzelf en bouwt zich dat weer zo op, langzamerhand bouwt dat zichzelf weer op.” (begeleider Luc, WEP-plus)*

Dit krijgen we bevestigd door Fiorina, een langdurig werkloze vrouw:

“Dat gaat zo goed hier hè, we lachen zo onder ons als we pauze hebben. Het gaat goed, prima, echt, ik had da nie gedacht. Als ik dan thuis ben, die weekends, soms mis ik da. Serieus. Dan mis ik een beetje ‘t werk en een beetje ook de collega’s. Ik denk dat als ik hier volledig gedaan heb ik het zeker zal missen.” (Fiorina, Artikel 60)

Wat vooral belangrijk blijkt te zijn, is zich aanvaard te weten als persoon, een ‘collega’gevoel te krijgen. Verschillende stagiairs geven aan hoe belangrijk ze het vinden niet als stagiair behandeld te worden:

“Ik voel me goed tussen mijn collega’s. Dat doordat ze me veel helpen. Ik voel me als een collega voor hen, niet een stagiair.” (Davy)

Rondetafel

Verschillende van de concrete leermomenten die tijdens de rondetafel naar voren werden gebracht (cf. oefening die de deelnemers ter voorbereiding van de rondetafel maakten, beschreven in deel 1) bevestigen het belang van een volwaardige plaats te krijgen binnen de praktijkgemeenschap door bijvoorbeeld een aanbod krijgen om te solliciteren of te mogen deelnemen aan een proef voor de werknemers.

Dit ligt in de lijn van wat we bij Lave en Wenger (1991) lezen. Zij conceptualiseren de praktijkgemeenschap als een relationeel veld waarin de lerende participeert. De

manier waarop de lerende zich verhoudt tot wat er gebeurt in de praktijkgemeenschap (de leden en hun handelen), is bepalend voor het leren. Er bestaat een wisselwerking: de manier waarop de lerende participeert in het relationeel veld van de praktijkgemeenschap geeft vorm aan het relationeel veld en omgekeerd geeft het relationeel veld vorm aan de participatie. Twee aspecten zijn aan de orde: ‘welke is de invloed van de praktijkgemeenschap op de participatie van de lerende?’ en ‘hoe schakelt de lerende zich in de praktijkgemeenschap in die leren ondersteunt?’

Rondetafel

De rondetafel wijst erop dat er binnen de praktijkgemeenschap waarin de stagiair terecht komt veel kan mislopen, en dat dit door de opleidings-of organiserende instantie niet altijd even gemakkelijk te vatten is. De ervaring leert dat de houding tegenover stagiairs sterk kan verschillen van stageplaats tot stageplaats. Ook binnen een zelfde stageplaats kan de perceptie van de stagiair en wat hij/zij komt doen doorheen de verschillende lagen van de organisatie verschillend zijn. Er wordt verwezen naar een bedrijf in herstructurering waar heel wat spanningen waren, die voor de opleidingsinstantie verborgen werden gehouden. Er wordt in deze context gewezen op het belang van open communicatie en hier als organiserende instantie ook op te staan, ook al moeten hiervoor drempels genomen worden.

Een ander element dat met betrekking tot de positie van de stagiair binnen de praktijkgemeenschap op tafel kwam, was dat stagiairs door de werknemers soms als ‘concurrentie’ worden ervaren (Cf. de case van Luc: zijn collega’s vonden dat hij te hard werkte. Hij paste daaraan zijn tempo aan.). Ook in deze context wordt gewezen op de noodzaak van open communicatie.

Wat de ‘open communicatie’ betreft is de beginfase van leerwerkprojecten cruciaal. We komen hierop terug in paragraaf 8.

6. Derde hefboom: de leerbereidheid van de stagiair

In de literatuur in verband met leren op de werkplek lezen we dat het leerpotentieel van de arbeidssituatie, dit wil zeggen de kans dat in een specifieke arbeidssituatie leerprocessen plaatsvinden, onder andere bepaald wordt door de *leerbereidheid* van de werknemer (Onstenk, 1996). Ook in de cases konden we dit vaststellen. De meeste geïnterviewden vinden ‘motivatie’ in de zin van leerbereidheid, een belangrijke, als niet de belangrijkste hefboom voor het leren op de werkplek:

*“Een **open visie**, dat ze willen leren, op verschillende domeinen. Dat ze ervan doordrongen zijn ‘Stagelopen is een kans voor mij en geen moeten; ik mag hier mijn stagelopen.’” (mentor Koen, VDAB-stage)*

*“Een goede stage? ‘t Is gewoon **willen**.” (Fernando, VDAB-stage)*

*“En met een beetje **goede wil** want ik zocht echt werk. Ik wou dat werk echt hebben. Ik ging naar het OCMW en ik wou daar niet blijven. Ik heb heel mijn leven gewerkt, ik ben een werker, ik hou ervan te werken. Ik kan ook werken, ik ben niet gehandicapt. Ik heb de wil om te werken en om dat werk te bemachtigen.” (Ramil, IBO)*

Het belang van de motivatie blijkt ook uit het feit dat er in drie cases een tegenindicatie was om de stagiair te laten starten, maar dat juist hun motivatie ervoor gezorgd heeft dat men hen toch een kans wou geven. Fernando had rugproblemen maar mocht toch in het revisiebedrijf starten als stagiair automechaniek. Ramils verblijfsvergunning was niet in orde, maar de jobcoach van de VDAB bepleitte zijn zaak bij het bedrijf. Yves had onvoldoende voorkennis om in een kennisgericht bedrijf als een sociaal secretariaat te starten, en toch besloot het bedrijf met hem in zee te gaan. Daarenboven beantwoordde hij niet aan de criteria om toegelaten te worden voor een IBO (hij was geen werkzoekende). De VDAB-consulente stak haar nek uit. Zowel Fernando, Ramil als Yves waren uiterst gemotiveerd.

Rondetafel

De rondetafel verwijst niet naar ‘leerbereidheid’ als hefboom an sich. We vermoeden dat de ‘pedagogisch verantwoordelijken’ dit als onderdeel van het leerproces zien. Zie verder.

Uit de cases komen een *aantal bepalende factoren* voor de motivatie naar voren.

Ten eerste wordt motivatie in een aantal gevallen aan *leeftijd* gelinkt (Yves, Davy, Tom, Mieke, Sien).

*“Ik neem ze **alleen vanaf 18 jaar**. Ik heb ooit eens een gehad, die had lager middelbaar gedaan, die was 16 jaar. Natuurlijk, je moet er ook mee babbelen, ge voelt dat die nog geen 100% rijp is. Pas op, die heeft goed geleerd enzo, want die heeft direct werk gevonden hierna. Maar gewoon, ge voelt dat ze rijper zijn na 18. Ik zou zeggen: begin vanaf 18 jaar of vanaf 17 jaar. Dat is een minimum. Dan zijn ze ook meer gemotiveerd vind ik. Ge kunt toch niet zeggen van iemand van 15 jaar of 16 jaar dat die gemotiveerd is? Het is al moeilijk genoeg om op 18 jaar, als ge de humaniora verlaat, te kiezen wat je later wil worden. Dat is ook maar een gok dan. Ik heb ook twee jaar tandheelkunde gedaan. Dat ging ook niet en dan ben ik naar tandtechnieker gegaan. Ik wist het ook niet, hoe zou je dan willen dat mensen van 16 jaar een juiste keuze maken.” (mentor Sien, MLW)*

Ten tweede wordt ook verwezen naar het *leerverleden* van de stagiairs. Vooral bij de schoolplichtige stagiairs (ILW, MLW, tot op zekere hoogte ook leerlingenstages) wordt gesignaleerd dat velen van hen schoolmoe zijn.

“Ik had eigenlijk niet veel goesting meer om naar het school te gaan en toen ben ik een leercontract beginnen zoeken.” (Kris, MLW)

“Want wij krijgen ook heel veel leerlingen die, sinds ze niet meer op hun 16^{de} het onderwijs mogen verlaten, schoolmoe zijn, rebel worden in de klas, niet meer willen leren, thuis onhandelbaar worden enzovoort en die dan uiteindelijk in ons systeem terecht komen.” (leersecretaris Kris, MLW)

Ten derde mag de impact van de levenssituatie op de motivatie van de stagiair niet onderschat worden.

“Dat zijn dikwijls diverse redenen waarom iemand afhaakt. Dikwijls zijn dat ook sociale redenen, de gezinssituatie, de kring waarin ze terechtkomen waardoor die mensen stoppen. We hebben zo iemand gehad die in contact kwam met - laten we zeggen - slechte vrienden. Hij begon een pad gaan te bewandelen van: in de weekends lang op stap gaan, drugs gebruiken, ... Die werd 18 jaar en gaf dus de brui eraan. Hij was niet meer schoolplichtig en stopte dus. Zo iemand kan je niet meer motiveren.” (mentor Pieter, ILW)

Bepalende factoren betreffen niet alleen schoolplichtige stagiairs. Ook bij oudere stagiairs zijn factoren in de levenssituatie te detecteren die de motivatie hypothetiseren. Zo wordt in het kader van VDAB-stages, IBO's en ESF-stages gesignaleerd dat het voor langdurig werkzoekenden niet evident is *terug in het werkritme te geraken*.

“Ze moeten terug naar die attitude van zich aan bepaalde verplichtingen te houden en daar hebben sommigen, in het begin toch, het moeilijk mee. Die zijn hun ritme gewoon en die moeten terug in het ritme van het bedrijfsleven komen. Op tijd komen, als niet komen verwittigen. Niet alleen op stage, maar ook hier. Bijvoorbeeld ook, dat als ge u niet goed voelt, dat ge toch gaat, dat ze kunnen zien dat ge de moeite doet. Dan kan de werkgever nog beslissen ‘Nee, het gaat niet’.” (Instructrice Jamilla, IBO)

De stagebemiddelaarster van Koen geeft ook aan dat de *angsten* die gepaard gaan met de herintrede in de arbeidsmarkt ook niet onderschat mogen worden. Gaat het over kansarmen dan dient men er rekening mee te houden dat deze mensen vaak met zulke complexe situaties af te rekenen krijgen (multiprobleem) dat motivatie moeilijk verondersteld kan worden.

6.1 Motivatie: Selectie of begeleiding

In feite zouden we de *leerbereidheid* of de motivatie een basisvoorwaarde kunnen noemen. Nochtans stelt deze uitspraak ons voor problemen. Immers, wat als aan deze *basisvoorwaarde* niet voldaan is? Houdt daar het leren, en dus ook het nut

van stages op? In de volgende twee paragrafen formuleren we een antwoord op basis van de verschillende cases.

6.2 Selectie

Motivatie is dermate belangrijk dat in sommige cases op veilig gespeeld werd. Enkel gemotiveerde stagiairs werden toegelaten. Zo bijvoorbeeld werkt de patroon van Sien enkel met 'elitestagiairs', zoals hij ze zelf noemt: ze hebben hun middelbaar onderwijs afgewerkt, hebben een redelijk goede sociale achtergrond, hij selecteert ze via een proef. In sommige gevallen gebeurt de selectie ook bij de organiserende instantie:

*"De mensen worden **hier eerst uitgenodigd**. We vragen of ze geïnteresseerd zijn in zo'n soort tewerkstelling. We proberen toch wel onze dossiers, onze mensen goed te kennen. Ik ga nooit iemand voordragen naar een bedrijf als ik daar niet 100% zeker van ben. Als jij verkeerde keuzen maakt om iemand naar een bedrijf te sturen, is alle vertrouwen dat je hebt opgebouwd binnen bedrijf verloren. Terwijl, als je een successtory hebt, dan krijg je daar kweenie hoeveel mensen binnen." (Jobcoach Ramil, IBO)*

"Als ik zie van die gevallen 'Ik moet tot mijn achttien op school zitten, maar ik wil nie meer naar school, ik wil op leercontract'. Ik probeer die te elimineren of door te verwijzen naar het deeltijds." (leersecretaris Wesley)

Officieel zijn dergelijke *selectiemechanismen* niet ingebouwd in de systemen, doch sommigen pleiten hiervoor. Zo is de leersecretaris van Sien een voorstander van een grondige selectie. Hij steunt de selectieprocedure van de mentor (zie hoger). Ook de leersecretaris van Kris (MLW) is voor een selectie:

*"Het is beter van **niet jan en alleman een contract** te geven. Want wij krijgen ook heel veel leerlingen die, sinds ze niet meer op hun 16^{de} het onderwijs mogen verlaten, schoolmoe zijn, rebel worden in de klas, niet meer willen leren, thuis onhandelbaar worden enzovoort en die dan uiteindelijk in ons systeem terecht komen. waarvan je ook een aantal zo ziet opfleuren, die zo content zijn dat uit dat dagonderwijs zijn, maar anderzijds zijn wij ook de vuilbak van het dagonderwijs. Tegen degenen die buiten gegooid werden werd gezegd 'ga maar op leercontract'."*

Tot slot heeft de VDAB-consulente van Yves haar eigen manier om de motivatie van IBO-kandidaten te toetsen en een eerste selectie, op basis van motivatie, door te voeren:

"Ze vragen gemakkelijk 'Komde gij naar hier?' Maar ik laat 9 op 10 kandidaten naar mij komen, voor het tekenen van het contract. 'Jamaar, seg, helemaal naar Vilvoorde', zeggen ze dan. 'Maakt niet uit, één keer.' Als die die job wilt, dan komt die. En 't is al dikwijls dat ik daarop prijs heb, dat daar de selectie al gebeurt."

Niettegenstaande selectieprocedures de kans op succes wel degelijk verhogen, stellen we ons toch vragen. Leerwerkopleidingen zijn in veel gevallen een alternatief voor mensen, die juist niet langer gemotiveerd zijn om bij te leren, of die niet in de omstandigheden verkeren om erg gemotiveerd te zijn. Door een selectie door te voeren vallen juist zij uit de boot. Een andere manier om met de ‘problematiek’ van de motivatie om te gaan beschrijven we in de volgende paragraaf.

6.3 Motivatie als onderdeel van het leerproces

*“Je kunt zo zeggen: ‘Wie heb je nu geselecteerd? En die problemen ...’ Die problemen daar gaan we aan werken, wat kan die goed. Dat is niet makkelijk. Ik moet de begeleiding **zover krijgen dat ze in ieder iets positiefs zien.**”*
(coördinatrice Fiorina, Artikel 60)

6.3.1 Contacting/contracting

In de beginfase van een leerwerkproject, wanneer het zogenaamde ‘contacting/contracting’ plaatsvindt, situeren zich de eerste kansen om op de motivatie in te spelen. Goede informatie, een goede voorbereiding van de stagiair, een goed eerste contact tussen stagiair en stagegever, een ‘sollicitatiegesprek’ hebben een invloed op de motivatie van de stagiair. We komen hier verder op terug.

6.3.2 Begeleiding

Een belangrijk aspect van de begeleiding van de stagiair betreft zijn/haar leerbereidheid: preventief en curatief. Bij Mandy wordt vanuit de school heel expliciet gesteld dat motivatie niet alleen verantwoordelijkheid is van de stagiair. Die kan volgens de stagebemiddelaarster *in sterke mate beïnvloed worden door een positieve ondersteuning*. Bij Yves zien we hoe alle betrokkenen op hem inspraken toen zijn leerbereidheid op een laag pitje stond.

Verder is ‘kunnen motiveren’ volgens een VDAB-consulente de belangrijkste eigenschap van een goede mentor.

Stefaan is zo’n mentor. Hij ervaart de demotivatie van de leerlingen in het leerlingwezen, maar hij probeert deze jongeren positief te benaderen. Als er een open communicatie is, kunnen patroon en stagiair daarover praten en beter inspelen op elkaar:

*“Ik denk dat veel jongeren momenteel, het misschien veel te gemakkelijk hebben als ik het zo mag zeggen. Enne velen denken dat alles gewoon in hun schoot geworpen wordt. Ik denk dat daar het probleem zit: de meesten denken gewoon ‘laat maar komen’, maar er is soms meer voor nodig om iets te kunnen bereiken in het leven. Dat zijn misschien ook punten die ik gewoon normaal vind, die hij dan niet normaal vindt. Ik denk dat **da door communicatie toch opgelost kan worden.**”*

6.3.3 Evaluatie

In verschillende cases is de leerbereidheid van de stagiair een belangrijk aandachtspunt bij tussentijdse evaluaties. Men toetst de leerbereidheid en probeert die indien nodig bij te sturen.

6.3.4 Motivatie als doelstelling/output

In de stages georganiseerd door derden is 'motivatie' een expliciete doelstelling. Maar ook in andere systemen zien we dit als output.

7. Vierde hefboom: de inhoud

Hoewel we deze paragraaf startten met de vaststelling dat het interactionele centraal staat bij leerwerkprojecten, betekent dit niet dat de inhoud van het leerwerkproject van geen belang is. Dat de inhoud bepalend is, blijkt goed uit het verhaal van Debby:

*“Ze kreeg verantwoordelijkheid zo van ‘Dit is een taak, en jij zorgt dat je die op eigen initiatief tot een goed einde brengt.’ In het begin was dat te hoog gegrepen en waren de **taken ook niet genoeg afgebakend** en lukte dat langs geen kanten. Door dat wel te kunnen indelen en de taken mooi af te ronden, denk ik dat ze zich er verantwoordelijk voor voelde en dat het wel lukte.”(mentor Debby, ILW)*

Uit het citaat komt opnieuw het interactionele aspect naar voren. Een 'gepaste inhoud' is niet voor iedereen gelijk, het is het resultaat van een interactief proces.

Tabel 8.4 geeft verschillende aspecten van de stageinhoud waarnaar in de cases verwezen wordt:

Tabel 8.4 Belang van de stageinhoud

1.	Volledigheid	7 Tom (M), Yves (M), Fernando (SBM), Sien (S), Wesley (M), Mieke (S), Davy (B)
2.	Zekere autonomie, verantwoordelijkheid	5 Tom (B), Maarten (SBM), Jamilla VDAB (B), Davy (M), Debby (M)
3.	Variatie	7 Tom (M), Mandy (M), Jamilla IBO (M), Kris (S), Sien (B), Davy (M), Pieter (M)
4.	Progressie	5 Jamilla IBO + VDAB (BM), Kris (S), Pieter (M), Mandy (M)
5.	Volwaardig werk	4 Mandy (S), Maarten (SBM), Koen (S), Koen (S)
6.	Inhoud	4

 irrelevant

 Ramil (SBM), Luc (M), Ramesh (M), Fiorina (M)

1. Volledigheid

“Hier is ‘t ideaal. Ge kunt alles leren, **van ‘t begin tot op het einde** van ne moteur.” (Fernando, VDAB-stage)

2. Autonomie

“Die heeft de kans dat hij op een stageplaats kost werken **waar ze mogen**. Ge hebt van die mensen die zeggen ‘Ne leerling die mag dat niet doen want dat gaat niet goed zijn’. Tom, die krijgt daar alle kansen voor, dat is het verschil ook. Daar leren ze feitelijk heel veel bij.” (stagebegeleider Tom, leerlingstage)

De instructrice geeft aan waarom dit zo belangrijk is:

“Omdat de stagiair zich **nauw betrokken** voelt bij het product. Ge zijt niet meer zo’n nummer in het bedrijf - in een groter bedrijf zijt ge vaak een robotje die zijn product moet maken, z’n kwaliteit moet leveren - maar als ge meer betrokken wordt bij het productieproces, dan geeft ge meer inbreng, dan stel je je anders op.” (instructrice Jamilla, IBO)

3. Variatie

“Bij mij is de kans dat ze **alles** kunnen leren. Dat is het voordeel van verbouwingen. In nieuwbouw zullen ze waarschijnlijk tussen twee metsers moeten staan en wat stenen leggen. Maar bij mij: muren uitbreken, bijmetsen, rioleringen, daken herstellen.” (mentor Tom, leerlingenstage)

4. Progressie

“Dat ze in het begin van hun stage **niet te veel hooi op hun vork** mogen krijgen, echt stapsgewijs. Dan vind ik persoonlijk dat het leerproces veel sneller gaat en grondiger gebeurt dan wanneer ze veel informatie krijgen en het dan toch niet zelfstandig verwerkt krijgen.” (mentor Jamilla, IBO)

“Wat me daar vooral opviel is het **opleidingsschema** - dat ze dat daar **stapsgewijs** volgen, dat is daar onderbouwd - die mevrouw had me ook heel eerlijk gezegd, we beginnen aan de opleiding en we gaan objectieven inbouwen en dat is telkens gehaald geweest, ze zei ook als ik zie dat ze dat niet haalt, dan wil ik het dan stopzetten en dat is daar besproken geweest.” (consulent Jamilla, IBO)

“Ik mag altijd wel proberen, ik ben daar nu sowieso nog mee bezig. Zo bijvoorbeeld met buizen van binnen te doen, dan is het van ‘kruip er maar in en doe het maar’. Dus eerst altijd vanbinnen en als dat dan goed is dan mag ik het ook vanbuiten doen. Vanbinnen is het niet zo erg als het niet zo goed is maar

langs buiten moet het wel tegoei gedaan worden. Nu mag ik vanbuiten ook al doen maar vroeger niet.” (Kris, MLW)

5. Volwaardig werk

“Dat is echt heel belangrijk. Er zijn andere plaatsen waar ze wel kunnen kijken en die kunnen wel uitleg geven. Het is secundair onderwijs en nog geen hoger. Als ze op zo'n plaats terecht komen, zijn ze verloren eigenlijk. Daar hebben ze niet veel aan. Die stagiairs zijn ook niet tevreden.” (mentor Maarten, leerlingenstage)

“Wat ik zou willen veranderen? Dat ze u niet maar bekijken als een stagiair. Hier in Stokkem is dat niet, maar op andere plaatsen heb ik dat gevoel wel gehad. Dan moet ge bijvoorbeeld constant rolstoelen poetsen van twee gangen, en WC-stoelen.” (Mandy, leerlingenstage)

Voor de volledigheid vermelden we dat de inhoud niet in alle cases even belangrijk is. In stages georganiseerd door derden bijvoorbeeld is de inhoud slechts een manier om doelstellingen als sociale vaardigheden, persoonlijke ontwikkeling na te streven.

Rondetafel

Ook de rondetafel schat de inhoud van leerwerkprojecten hoog in als hefboom, maar voegt een significante dimensie toe: de link met mentoring is essentieel! Inhoud is belangrijk maar mag niet statisch bekeken worden. “Een leerwerkproject moet uitdaging bieden maar niet te veel, zelfstandigheid bieden maar niet te veel, verantwoordelijkheid bieden maar niet te veel. De stagiair moet hierin constant kunnen inschatten ‘Hoe bereikbaar is mijn coach?’ en op de mentor tijdig kunnen terugvallen.” Er wordt in deze context verwezen naar ‘situationeel mentorship’ en ‘de zone van de naaste ontwikkeling’.

7.1 Stageprogramma en stageopdrachten in functie van progressie

Gelet op het belang dat gehecht wordt aan de stageinhoud wordt het leerproces opvallend weinig gestuurd door een stageprogramma of stageopdrachten: in minder dan de helft van de cases is dit zo. Bij Pieter gaat het als volgt:

“We hebben immers een lijn in onze opleiding gebouwd. Die bestaat uit verschillende fasen die ze doorlopen, al dan niet in de juiste volgorde - want dat hangt er een beetje van af, van het aantal leerlingen. Wij moeten zorgen dat ze in ieder van die fasen zijn geweest. Het is dus altijd een aanpassing. In die bepaalde fase zien we dus of ze daar juist in doorgroeien en of ze dat onder de knie hebben. Het is altijd terug een nieuw begin in die fasekes, en het is altijd nieuw aanleren en proberen te geraken bij de doelstelling dat ze het aangeleerde zelf kunnen.” (mentor Pieter, ILW)

Dit citaat toont aan hoe een programma progressie in het leerwerkproject kan brengen.

Rondetafel

Tijdens de rondetafel wordt er enerzijds op gewezen dat er op papier meestal wel programma's zijn, maar dat die niet gekend zijn of niet goed geïnterpreteerd worden. Anderzijds hoort men in het veld ook een uitdrukkelijke vraag naar goede programma's. Het is voor stagegevers niet altijd gemakkelijk hun kennis, die impliciet aanwezig is, expliciet te maken voor de stagiair.

*“Een programma mag vooral niet als ‘mes’ gehanteerd worden. Het moet vooral als hulpmiddel fungeren om een evolutie tot stand te brengen.” In de lijn van wat de rondetafel in de vorige paragraaf inbracht, is het vooral het **eigenaarschap** van het programma belangrijk: “Het programma krijgt pas betekenis in handen van de mentor.”*

7.2 Beroeps- en functieprofielen als een sturingselement

Beroeps- en functieprofielen kunnen voor begeleiders een handvat zijn om vorm te geven aan de stage. In de school van Mandy is het stageprogramma gebaseerd op het beroepsprofiel van de verzorgenden. In twee cases bestaat hiernaar ook een expliciete vraag.

“Het ligt niet vast vanuit de sector welke taken ze allemaal moeten doen/doorlopen. Dat is gewoon het bedrijf dat vindt dat een productie-operator dat en dat moet kunnen. Dat ligt eigenlijk niet vast. Voor de school hebben wij een aantal fiches waarop staat wat ze eigenlijk moeten gezien hebben. Maar voor het werk bestaan er eigenlijk geen leerdoelstellingen. Natuurlijk is dat afhankelijk per bedrijf, maar ze zouden dat wel in een algemene tekst kunnen gieten.”
(begeleidster Davy)

8. Vijfde hefboom: de beginfase

De beginfase van een leerwerkproject blijkt cruciaal te zijn voor het verdere verloop. Verschillende betrokkenen, zowel stagiairs, stagementoren als stagebemiddelaars verwijzen naar diverse aspecten van wat we ‘*contacting/contracting*’ noemen. De rondetafel sluit zich hierbij aan. We zien ook aanknopingspunten bij hogere hefbomen: de beginfase van een leerwerkproject is belangrijk met het oog op de kwaliteit van de mentoring, de sfeer op de werkvloer en de leerbereidheid van de stagiair.

Rondetafel

Een deelnemer van de rondetafel beschrijft de voorbereiding van een leerwerkproject, zoals dit in het kader van een leerlingenstage georganiseerd wordt (De beschrijving doet ons denken aan de case van Mandy). Het bevat twee fasen: een lang voortraject, en een concreet instaptraject. Illustratief voor een goed praktijkvoorbeeld is de beschrijving integraal opgenomen in bijlage.

Zowel interventies ten aanzien van de stagiair als interventies ten aanzien van de stageplaats worden belangrijk geacht.

8.1 Interventies ten aanzien van de stagiair

Tabel 8.5 geeft een overzicht van de interventies ten aanzien van de stagiair in de beginfase, zoals we die in de cases konden vaststellen. De aantallen die in de tabel vermeld zijn, verwijzen naar het aantal cases waarin de interventies aan bod komen, hetzij omdat zij momenteel plaatsvinden, hetzij omdat hier een vraag naar is door een of meerdere geïnterviewden.

Tabel 8.5 Beginfase: interventies ten aanzien van de stagiair

Selectie	6
Matching	5
Voorbereiding	7
Kennismaking met de stageplaats	7

In zes cases komt *selectie* aan bod, door de organiserende instantie ofwel door de stageplaats. De selectie wordt doorgevoerd om de kans op succes te vergroten.

Bij de organiserende instanties kunnen de intakegesprekken in het kader van het MLW geïnterpreteerd worden als een selectieprocedure, maar in de praktijk blijken zij weinig om het lijf te hebben. Uiteindelijk werd slechts in één case effectief een selectie doorgevoerd door de stagebemiddelaar. In twee bijkomende cases wordt hiervoor gepleit, vooral in functie van de leerbereidheid van de stagiair:

“Interesse hebben in het vak, het willen leren. Er zijn er ook die begin september, want dan is het hier razend druk, zeggen: ‘Ik moet iets hebben want anders moet ik naar school’. Dan zou ik eigenlijk eerder, als ik mag idealiseren, een paar vormingsdagen willen hebben, of een paar sluizen willen maken om toch te testen dat dat goed is. Want ene keer als ge zo een patroon met een niet-goed zittend leercontract opzadelt, da’s voor die ook een negatieve ervaring, da’s voor mij ook een negatieve ervaring. Het is eigenlijk allemaal energieverlies die ge eigenlijk door een bepaalde goeie opvang, een bepaalde sturing zou kunnen uitzuiveren.” (leersecretaris Sien, MLW)

Selectie gebeurt ook op sommige stageplaatsen: via een sollicitatieprocedure (Davy) of via een praktische proef (Sien en Fernando).

In het geval van de selectieproef gaat het vooral om het peilen naar de praktische kennis/aanleg van de stagiair, maar in de andere gevallen beoogt men te selecteren in functie van de leerbereidheid. In paragraaf 6.2 waarschuwden we echter al *voor het risico dat selectie inhoudt*, namelijk dat op die manier een belangrijk deel van de doelgroep uit de boot dreigt te vallen. Juist om die reden wordt in twee cases expliciet gesteld dat er geen selectie wordt doorgevoerd. Niet toevallig gaat het om stages door derden, die specifiek gericht zijn op kansengroepen.

Rondetafel

Een deelnemer van de rondetafel waarschuwt er daarenboven voor dat men bij selectie op basis van 'kunnen' tot een misvatting van leerwerkprojecten komt: "Het is niet 'kan niet, dus doe niet'. Nee, je gaat het op de werkvloer leren."

Als hefboom willen we 'selectie' daarom relativeren, maar er zijn nog andere interventies mogelijk, bijvoorbeeld 'matching'. Dat dit een hefboom is voor het leren tijdens stages blijkt uit het feit dat de stagebegeleider van Tom hier aandacht voor heeft bij zwakke leerlingen. Ook uit de volgende citaten blijkt dat 'matching' een doelbewuste strategie is om een goede basis te leggen voor het leerproces.

"Ik ken de verwachtingen van de cursist en dan weet ik naar waar ik ze laat gaan. ... Ik heb dat van het begin tegen hem gezegd: 'Je gaat ondervinden dat je wat minder ervaring hebt dan de anderen. Het is belangrijk voor jou dat je een stageplaats zoekt waar je goed gaat begeleid worden. Voor jou is dat extra belangrijk omdat je minder zelfstandig dan de rest kunt functioneren (door beperkte vooropleiding).'" (opleidingsverantwoordelijke Koen, VDAB-stage)

"Ik denk niet dat dat werkt 'Ik heb 10 stageplaatsen en kies er daar maar een uit. Germaine is op soort bedrijfsbezoek gekomen en heeft een doorlichting gemaakt van wat wordt er van de stagiair geëist, hoe gaan jullie tewerk. En dan heeft zij gezegd van Jamilla te nemen. Ik denk ook niet dat iedereen hier terecht kon en dan denk ik zelfs aan Belgische meisjes die niet tevreden zouden zijn met hier tewerkgesteld te zijn. Omdat de sfeer van een cafetaria van 20 stiksters er niet is en er waarschijnlijk nooit zal komen. Het is uiteindelijk een klein bedrijf en dan moet je ook een beetje kijken naar het karakter. Germaine heeft ook gezegd 'Ik zou Jamilla nemen omdat zij zelfstandig kan werken.'" (mentor Jamilla, VDAB-stage)

De mentor van Jamilla wijst er ondertussen op dat de organiserende instantie het best geplaatst is om deze taak op zich te nemen 'vermits zij de stagiairs kennen'. Deze taak wordt evenwel niet systematisch opgenomen. In vijf cases fungeerde de

stagebemiddelaar slechts als tussenpersoon (lijst met stageplaatsen doorgeven aan stagiair, aanspreekpunt zijn voor kandidaturen van stageplaatsen), soms gebeurde zelfs dit niet.

Rondetafel

Voor kandidaten voor leerwerkprojecten, vaak “doe-leerlingen” (de uitspraak wordt gedaan in de context van leerlingenstages), is het zelf zoeken van een stageplaats vaak al een eerste hoogtepunt. Men waarschuwt ervoor dat de kracht hiervan niet onderschat mag worden. Tegelijk wordt aangegeven dat “zelf gekozen stages nog geen goed gematchte stages zijn (vaak zelfs niet)”. In die zin moeten opleidingsinstanties hun verantwoordelijkheid opnemen en stageplaatsen screenen (zie volgende paragraaf).

Een andere hefboom binnen de beginfase is de *voorbereiding van de stagiair*. Verschillende stagebemiddelaars benadrukken het belang van een goede voorbereiding, en dan vooral het belang van ‘goede informatie’. Men vindt het belangrijk dat stagiairs weten waar ze terecht zullen komen en wat hun te wachten staat:

“Op den duur heb je er wat ervaring mee: niet alleen de positieve elementen vermelden, maar ook de negatieve. Je verwittigt hen ook al: ‘Let op, het zal moeilijk zijn, je zal het lastig krijgen, zal je het kunnen opbrengen om elke dag uit je bed te komen?’ Na 2, 3 maanden krijgen de meesten het toch wel eventjes heel moeilijk, het nieuwe van te beginnen werken is er af, het einde is nog absoluut niet in zicht.” (begeleidster Ramesh, WEP-plus)

Speciale vermelding vraagt de case van Mandy (leerlingenstage BSO, richting verzorging). De school vindt een goede voorbereiding zo essentieel voor het verdere verloop van de stage dat voor de stages in het vijfde jaar hun aanvang nemen twee introductieweken georganiseerd worden. Tijdens deze weken krijgen de stagiairs heel veel uitleg over het verloop en de context van de stages. De leerlingen bezoeken in deze periode ook twee stageplaatsen: een bij ouderen, en een bij kinderen. Ook later blijft die voorbereiding volgens de stagebegeleidster van Mandy belangrijk. Telkens opnieuw worden de leerlingen als ze op stage gaan uitgebreid geïnformeerd over de nieuwe stageplaats.

In het kader van de individuele beroepsopleiding benadrukken twee VDAB-consulenten dat ze stagiairs ook proberen duidelijk maken wat het systeem IBO inhoudt:

“Dat ze ook op voorhand goed ingelicht zijn wat een IBO is. Dat is ook niet altijd zo waar. We proberen dat op voorhand wel altijd te doen, waarom dat zo gedaan wordt, waarom een IBO gebruikt wordt ... Omdat ze een stukje tekort komen. Ik ga dat ook altijd zo voorstellen bij jobclub. Ik zeg ‘Dit kunt ge gebruiken als laatste overtuigingsmiddel naar de werkgever toe. Dat kunt ge zelf voorstellen. Dan gaan

ze wel luisteren, want het kost hen minder en ze hebben tijd om u op te leiden'.
(VDAB-consulente Yves, IBO)

Naast de goede informatie kan de voorbereiding van de stagiair ook *sollicitatietraining en begeleiding van de sollicitatie* inhouden. Zo geeft de opleidingsverantwoordelijke van Koen (VDAB-stage) praktische tips om te solliciteren. Aan de cursisten wordt op voorhand gezegd duidelijk op te schrijven welke de eigen wensen omtrent de stage zijn en hierover te onderhandelen met de werkgever. De opleidingsverantwoordelijke vindt dit belangrijk om haar cursisten te wapenen tegen misbruiken. Soms wordt op voorhand ook een sollicitatieoefening gegeven. Sollicitaties worden achteraf in groep of individueel besproken. Wie ondersteuning nodig heeft krijgt die.

Tot slot is er de *kennismaking met de stageplaats*. Ook hierin zien verschillende geïnterviewden een hefboom voor de kwaliteit van leerwerkprojecten. In een aantal cases wordt hieraan ook heel wat aandacht besteedt. Sollicitatiegesprekken waarin de wederzijdse verwachtingen getoetst worden scoren het hoogst:

*“Wij maken vooraf een grondige analyse. We gaan rond de tafel zitten. ‘Wat wil jij?’ ‘Dat en dat en dat’. ‘Ik kan alleen dat en dat en dat bieden.’ Open kaart, ook met stagiairs. **Ik keur niemand, maar we gaan een goed gesprek hebben.**”* (kantoorverantwoordelijke Yves)

Koen geeft aan waarom hij een sollicitatiegesprek belangrijk vindt:

*“**Dat is al het begin van je stage, als je wederzijds respect voelt.** Je weet ook al heel veel over de werksituatie, de stageplaats. Als je goed onthaald wordt op je sollicitatie, dat zegt al veel. Of ze zijn niet enthousiast, dan zeg ik ‘Waarom moet ik hier nog komen want ze zijn toch niet enthousiast.’ Hier was het allemaal snel in kunnen en kruiken. Niet van ‘We willen je eerst eens zien, en evalueren of je hier wel gaat passen.’ Ze mogen dat doen, maar ze moet dat op een enthousiaste manier doen en geen kruisverhoor. Dat je voelt dat je welkom bent.”* (Koen, VDAB-stage)

Rondetafel

Een deelnemer van de rondetafel vindt het voor het welslagen van langer lopende projecten essentieel dat de compatibiliteit van het karakter van de toekomstige mentor en de mentee wordt gescreend.

In drie cases wordt in het kader van de kennismaking een rondleiding in het bedrijf georganiseerd, in een andere case een introductiesessie waarin uitleg gegeven wordt over de inhoud van het leerwerkproject. In de twee RVT's die stagiairs ontvingen wordt veel aandacht besteed aan het onthaal van de stagiair op de eerste dag van de stage.

“Wat ook heel belangrijk is, is de kennismaking. Hier doe ik dat. Als ik er niet kan zijn, spreek ik een of twee personeelsleden aan om de stagiair op te vangen. Die eerste indrukken zijn zeer bepalend voor de rest van de stage. Is de eerste dag niet goed; dan zegt de leerling ‘Dat gaat hier niet meevallen’, en dat drukt op het hele presteren vind ik. Kennismaking en rondleiding. Ook het praktische: alles, van het sorteren van de was tot de speelruimte. Dan zijn ze al op weg.” (stagebegeleidster Mandy, leerlingenstage)

Volgens een aantal betrokkenen is er op het vlak van de kennismaking met de stageplaats een hefboomfunctie weggelegd voor de stagebemiddelaar. Zo nodigt de VDAB-instructrice van Jamilla nieuwe werkgevers uit naar het opleidingscentrum:

“Dat ze weten hoe het er hier aan toegaat en dat ze ook al eens de stagiair zien, als die bereid is de stage in het bedrijf te doen.”

Bij twee mentoren bestaat een expliciete vraag omtrent begeleiding van dit eerste contact door de stagebemiddelaar, vooral met het oog op het duidelijk maken van de beginsituatie (zie ook volgende paragraaf).

Rondetafel

Een deelnemer aan de rondetafel geeft aan dat introductie van de stagiair op de stageplaats door de stagebemiddelaar ook belangrijk is met het oog op integratie van de stagiair in de praktijkgemeenschap.

Algemeen willen we concluderen dat de interventies ten aanzien van de stagiair in de beginfase vooral worden aangegeven in functie van het aanscherpen van de leerbereidheid van de stagiair. Dit geldt voornamelijk voor de ‘voorbereiding’ en de ‘kennismaking met het bedrijf’. Het is in deze context volgens verschillende betrokkenen ook belangrijk dat de verwachtingen van de stagiair getoetst worden, niet alleen om die indien nodig bij te sturen, maar ook om hier doorheen het leerwerkproject rekening mee te houden:

“Dus eigenlijk wordt er ook al mee rekening gehouden hoever de cursist zich wil geven om er te gaan werken. Wil die zelf op het einde maar deeltijds gaan werken, dan start die hier bij ons ook maar deeltijds.” (coördinatrice Fiorina, Artikel 60)

8.2 Interventies ten aanzien van de stageplaats

Interventies in de beginfase richten zich niet enkel op de stagiair. Ook in interventies ten aanzien van de stageplaats ziet men hefboomen voor het verbeteren van de kwaliteit van leerwerkprojecten.

Rondetafel

Er wordt voor gewaarschuwd de beginfase voor de stageplaatsen niet te zwaar te maken. Men vreest dat stageplaatsen, die nu al schaars zijn, nog sneller zullen afhaken.

Tabel 8.6 geeft een overzicht van mogelijke interventie ten aanzien van de stageplaats.

Tabel 8.6 Beginfase: interventies ten aanzien van de stageplaats

Screening stageplaats	5
Toelichten stagesysteem en manier van werken aan mentoren	4
Beginsituatie van de stagiair doorgeven	5

In vijf cases is er sprake van *screening van de stageplaats*. Als de stagebemiddelaar de stageplaats niet kent, gaat hij/zij ter plaatse of wordt er snel telefonisch contact opgenomen. De betrokken stagebemiddelaars vinden dit een minimumvoorwaarde aangezien zij de begeleiding van de stagiair in grote mate moeten overlaten aan de stageplaats. Er zijn evenwel ook stagebemiddelaars die aangeven dat een dergelijke screening niet haalbaar/realistisch is binnen hun opdracht. Stagebemiddelaars die tevens voor een aanvullende formele opleiding instaan, vinden een screening ook belangrijk om hun opleiding beter te kunnen afstemmen:

“Ook als er zich nieuwe bedrijven voordoen, voor wij daar een stagiair gaan plaatsen, vragen wij om het bedrijf te bezoeken, om te zien hoe de werking is in bedrijf. Want ge kunt drie verschillende eindproducten hebben, maar die kunnen een totaal andere routing hebben binnen het bedrijf en om dan de cursist zo goed mogelijk op de hoogte te brengen is het belangrijk dat gij de werking een beetje gaat weten.” (instructrice Jamilla, VDAB-stage)

In het geval van Ramil gebeurt de screening zeer grondig. De jobcoach heeft niet alleen contact met de werkgever, zij screent ook de werkvloer: in welke mate is er een draagvlak voor de leerwerkervaring. De screening gaat ook verder dan een peiling van het engagement en de verwachtingen. De jobcoach gaat de dialoog met de toekomstige collega's van de stagiair aan: misverstanden worden doorgeproken, obstakels worden uit de weg geruimd. In paragraaf 9 komt dit concreter aan bod. Hoewel de interventie van de jobcoach van Ramil vooral gericht is op zijn integratie als allochtoon menen we dat een dergelijke screening en voorbereiding van de werkvloer ook een cruciale hefboom kan betekenen voor niet-allochtone stagiairs. Immers, de praktijkgemeenschap, en het draagvlak dat dit biedt, blijkt een van de belangrijkste hefbomen voor kwaliteitsvolle leerwerkprojecten te zijn.

In vier cases neemt de stagebemiddelaar contact op met de stageplaats om een *algemene toelichting* bij de stage te geven.

Hoewel een mentor aangeeft dat een leerwerkproject voor hem als een 'blind date' is, vinden verschillende andere mentoren het toch belangrijk over de *beginsituatie* van de stagiair te beschikken. Drie stagebemiddelaars lichten de beginsituatie expliciet toe.

“Dan stel ik dat ook heel uitdrukkelijk naar dat werkveld, dat ze er rekening mee moeten houden dat dat geen verzorgenden zijn, maar dat dat mensen zijn die eigenlijk nog ‘in service’ bijna opgeleid moeten worden vanaf de eerste dag dat ze daar komen. Bij Koen lukte dat heel goed, die mensen hebben daar echt aandacht aan gegeven en dat klikt heel vlot. Dat vind ik heel belangrijk dat ze heel goed op de hoogte zijn van de beginsituatie van de cursist, zowel naar vooropleiding maar ook naar persoonlijkheid, naar dingen aanvoelen en initiatief nemen. Ik denk dat het slagen van de stage daar ook voor een stuk van afhangt.” (stagebemiddelaarster Koen, VDAB-stage)

Twee mentoren die hierover geen informatie kregen, vragen er uitdrukkelijk naar.

“Wat ik niet slecht gevonden zou hebben is dat hij hier ne keer aanwezig was geweest om mij te zeggen wat Fernando geleerd heeft. Stillekes aan komt dat er zelf uit bij hem, maar ik wist niet echt wat er in de basisopleiding zat. Hij zei ‘Ik kan dat en dat en dat’, maar iedereen kan dat zeggen. Nu heeft hij zichzelf moeten voorstellen en ik heb het er moeten uittrekken wat hij wist. Dat had misschien gemakkelijker gegaan als een andere persoon hem was komen inleiden.”(mentor Fernando, VDAB-stage)

Rondetafel

“Niet alleen de beginsituatie van de stagiair, maar ook de beginsituatie van de mentor moet bekeken worden.”

9. De hefboomfunctie van de stagebemiddelaars

Uit tabel 8.7 leiden we af dat de stagebemiddelaars momenteel slechts een beperkte rol opnemen. Zij zijn vooral beschikbaar als er problemen zijn. Verder hebben zij weinig zicht op de concrete stagepraktijk. Herinner dat maar liefst elf stagebegeleiders hier totaal geen zicht op hadden.

Tabel 8.7 Taken van de stagebemiddelaar (aantal cases)

Beschikbaar zijn in geval van problemen	13
Bemiddelen	6
Stagenetwerk uitbouwen/zicht hebben op stageplaatsen	6
Stagiair motiveren	3
Vertrouwenspersoon stagiair	2
Informatie geven	2
Bewaken leerproces	3
Evaluatie	3
Obstakels wegnemen	2
Coachen mentoren	2
Voorbereiden werkvloer	1
Matchen stagiair/stageplaats	2
Afstemmen op het werkveld	3

Op basis van het onderzoek zien we voor de stagebemiddelaars nochtans een centrale weggelegd. Dit leiden we onder andere af uit de expliciete vraag van mentoren en stagebemiddelaars naar een grotere betrokkenheid:

“Wat ik niet slecht gevonden zou hebben is dat hij hier ne keer aanwezig was geweest om mij te zeggen wat Fernando geleerd heeft. Stillekes aan komt dat er zelf uit bij hem, maar ik wist niet echt wat er in de basisopleiding zat. Hij zei ‘Ik kan dat en dat en dat’, maar iedereen kan dat zeggen. Nu heeft hij zichzelf moeten voorstellen en ik heb het er moeten uittrekken wat hij wist. Dat had misschien gemakkelijker gegaan als een andere persoon hem was komen inleiden.” (mentor Fernando, VDAB-stage)

“Een droom is meer uren krijgen voor het afleggen van bedrijfsbezoeken. Ik werk 2/3 en die bedrijfsbezoeken zijn hier niet bij gerekend. Dat hier eventueel een aantal uren voor beschikbaar zijn of voor gerekend worden. Bij mij valt dat nog mee, het zijn maar enkele bedrijven hier in de buurt. Maar collega’s die de bouw doen: soms staan die leerlingen in Turnhout, dan in Antwerpen, ... Dat is echt wel moeilijk als ge dan voltijds werkt. De ploegbaas heeft soms de laten en dan moet je een beetje puzzelen om daar te geraken. Ik denk dat sommigen het daar moeilijk mee hebben. Dat is 3 keer per jaar en dat zijn vrij veel leerlingen, maar ik heb nu nog het geluk dat ik niet zoveel leerlingen heb.” (stagebemiddelaarster Davy, ILW)

Ook uit goede praktijkvoorbeelden waar de stagebemiddelaars wel op de voorgrond treden, bijvoorbeeld in de case van Koen en Mandy. Niet toevallig betreffen dit leerwerkprojecten in de verzorgende sector, die een sterke stagetraditie kent. Kijken we ook naar de verschillende hefboomen, is het niet moeilijk voor te stellen hoe de stagebemiddelaars faciliterend en ondersteunend kunnen optreden. In een aantal gevallen is hier ook al naar verwezen.

In deze context is het belangrijk dat de stagebemiddelaars uit de schaduw treden en de leerwerkprojecten actief en systematisch opvolgen. Binnen hun huidige tijdsbestek is dit evenwel niet mogelijk. Dit geldt voor de verschillende stelsels, maar de tijdsnood lijkt bij de leersecretarissen (MLW) het meest acuut:

“Er is juist een studie uitgevoerd van het kabinet van Minister Gabriëls. Dat kunt ge aanvragen hé, want dat is iets officieel. En daaruit is gebleken dat een begeleiding van 80 leerlingen maximaal zou zijn, of zou mogen zijn. Dat wil zeggen dat wij ... in Brabant zitten wij met 3 collega's, er is er enen die zo wa aan 't afbouwen is in X maar al mijn andere collega's zitten zo tussen de 200-300. 't Is allemaal veel te veel. En ook in ons statuut moeten wij minstens 200 leerlingen begeleiden om als tussen aanhalingstekens fulltime uitbetaald te worden. Dus dat wil zeggen: ge moet er nu 200 hebben. Wat natuurlijk de kwaliteit zeker niet ten goede komt. Want wat wij nu doen? Ik vind da zo eerste opvang. Ge ziet het wel: administratie, kindergelden, vakanties enz. Maar echt begeleiden, eens gaan rustig praten met een baas en zeggen van: 'hoe gaat het er hier mee, en hoe evolueert da? Laat eens zien wat ge al kunt.' Daar is helemaal geen tijd voor.” (leersecretaris Wesley, MLW)

Algemeen genomen vindt men het belangrijk dat er in de stagebemiddeling een goede afstemming is op de begeleiding op de werkvloer:

“Er moet samenwerking zijn met de school. Voor Debby zijn er twee mensen die haar opvolgen: een man (tewerkstellingsverantwoordelijke) waarbij ik eerder negatieve gevoelens heb omdat die zegt 'met onze mensen ... ge kent die soort'. Maar voor mij is dat geen soort, dat zijn mensen die als je ze een kans geeft, lukken. En die vrouw (praktijkleerkracht) is heel positief, probeert de gasten ook te stimuleren. Ze komt ook vragen wat Debby nog tekort komt en wat ze haar nog meer kan aanleren. Dat verloopt wel vlot. Ze komen altijd apart. Samen met de praktijkleerkracht hebben we hetzelfde beeld van Debby haar karakter, dat beeld in het bedrijf komt overeen met het beeld dat ze op school nalaat. Dat contact is goed omdat we zo zeker geen verkeerd beeld van de leerling hebben.”(mentor Debby, ILW)

“Een namiddag dat de leraar afwezig was, heeft Wesley een keer de school verlaten. Hij heeft mij dat de dag erachter dan ook gezegd. Hij heeft gezegd: 'Ik wil daar eerlijk in zijn'. Van de school hebben ze dan een brief gestuurd dat hij afwezig was. Hij heeft daartussen gezegd wat er dus gebeurd was en ze zijn daarvoor vanuit school gestraft geweest en dan achteraf krijgen ze zo een C-proef op een dag waarop hij normaal moet komen werken. En ze hadden mij daar niet van op de hoogte gebracht. Ik heb dan naar de school gebeld: 'Kijk als de jongens iets fout doen, dan verwittigt ge want volgende week gaan wij naar de Ardennen, stel dat de dag dat die C-proef was wij naar de Ardennen moesten gaan, daar wist ik dan dus niets van.' Dat heb ik wel gezegd dat er daar een gebrek aan communicatie was op dat moment. Dat was misschien maar eenmalig, maar voor de rest: samenwerking ...”(mentor Wesley, MLW)

Wat de kwaliteiten van stagebemiddelaars betreft vindt men voeling met de praktijk een vereiste om tot een goede opvolging te komen. In verschillende cases wordt in positieve zin gewezen op de praktijkervaring van de stagebemiddelaars. Ook de meeste stagebemiddelaars zelf vinden praktijkervaring essentieel om hun functie naar behoren uit te oefenen.

“Ik heb het geluk van 17 jaar ervaring te hebben. Ik heb zelf 11 jaar ploegbaas geweest en dagelijks op de bouw gestaan. Ik heb alles meegemaakt, ik heb zowel afwerking gedaan als ruwbouw. ... Zijt gij een leraar uit de boeken, of ene die het gedaan heeft. Ik heb ooit eens een demonstratie gegeven. Dat lachen ze weg. Maar ik kwam ergens op een bouw en ik pakte mijn plastron, stak die tussen mijn hemd, ik rolde mijn mouwen. Ik pakte die jongen zijn truweel en ik zeg ‘Wacht, ik ga u helpen’. en ik zag stilaan dat al die mannen stil vielen en die waren mij allemaal in het oog aan het houden. En van dan af hebben ze respect voor u. En van tijd vragen ze ‘Kijk, ik zit in mijn plan zo, kunde gij daar niet aan uit’. ... Dat is met de leerlingen ook zo. Die weten goed wie ze voor hun hebben staan. Van de moment dat ze niet meer kunnen en gij kunt hen niet helpen op de stage of in de klas, dan zijt ge al een stukske van uw eigenheid verloren, maar als ge komt en ‘Wacht, doe dat zo’ en dat lukt, die dag kunt ge niets meer misdoen.”
(stagebegeleider Tom, leerlingenstage)

10. Besluit

Het leerpotentieel van leerwerkprojecten is geen gegevenheid, maar wordt geconstrueerd door de interactie van verschillende (f)actoren. Uit dit kluwen distilleerden we in dit hoofdstuk vijf kritische succesfactoren, waarvan het interactionele/relationele aspect uiterst belangrijk bleek: begeleiding op de werkvloer, de praktijkgemeenschap, de leerbereidheid (en vooral de mobilisatie daarvan), de inhoud (met name het eigenaarschap ervan), en de beginfase (om de condities voor de andere hefbomen uit te zetten). Aansluitend beklemtoonden we de hefboomfunctie van de stagebemiddelaars.

We merken nog op dat we ons in het kader van deze onderzoeksopdracht en gelet op het tijdsbestek beperkten tot de kritische succesfactoren. Dit neemt niet weg dat er nog tal van andere determinerende factoren te onderscheiden zijn, bijvoorbeeld tewerkstelling, vergoeding, evaluaties, doelstellingen, formele opleiding, certificaten/diploma's/getuigschriften, ...

HOOFDSTUK 9

LEERWERKPROJECTEN EN KANSENGROEPEN

1. Inleiding

Twee van de besproken stagiairs zijn anderstalige nieuwkomers. Ramil is reeds vijf jaar in België, Jamilla slechts twee jaar. Beiden hebben problemen met de Nederlandse taal. Ze voltooiden alletwee een individuele beroepsopleiding en zijn momenteel werknemer op hun stageplaats. Bij Jamilla werd die vooraf gegaan door een VDAB-stage. Drie andere stagiairs in het onderzoek zijn laaggeschoold, waardoor ook zij tot kansengroepen behoren: Luc, Ramesh en Fiorina. Zij volgden een stage georganiseerd door derden. Op basis van hun verhalen gaan we in dit hoofdstuk de *specificiteit van leerwerkervaringen bij kansengroepen en de hefboomen hierin* na.

2. Leerwerkprojecten: instrument in het integratiebeleid

Bij wijze van introductie laten we Ramil aan het woord. Hij geeft aan hoe zijn individuele beroepsopleiding een rol speelde in zijn integratieproces:

“Ik was geïsoleerd, ik zat thuis, ik kwam niet buiten, ik ging niet op café, ik had niet veel kennissen, ... hier heb ik de mentaliteit een beetje leren kennen, heb ik de mensen leren kennen, dat heeft me een idee gegeven.” (Ramil, IBO)

Specifiek met betrekking tot kansengroepen zien we hoe leerwerkprojecten ingezet worden in het integratiebeleid. De *kansen van allochtonen, laaggeschoolden, langdurig werklozen, ... op de arbeidsmarkt worden gehypothekeerd*, niet alleen door het *gebrek aan randvoorwaarden* (taal, sociale vaardigheden, sociale omstandigheden, gebrekkige vooropleiding, ...):

“Als je die selecteert voel je heel duidelijk dat die geen enkele ervaring kunnen voorleggen, ze hebben wel de capaciteiten, willen, maar als ze gaan solliciteren

vallen ze uit de boot omwille van de ervaring die ze niet kunnen voorleggen, maar vallen ook uit de boot omwille van hun sociale situatie die ze dan toch wel vertellen en soms teveel vertellen en vallen ze soms ook uit de boot omwille van hun sollicitatiegedrag in het algemeen.” (Coördinatrice Fiorina, Artikel 60)

maar ook door *discriminatie* op de werkvloer. Hier wordt in verschillende cases naar verwezen.

Voor deze mensen heeft dit verregaande gevolgen, niet alleen financieel, maar ook op andere terreinen. Aangezien *tewerkstelling een basisvoorwaarde* is om ook andere rechten te realiseren, is het essentieel dat kansengroepen toegang vinden tot de arbeidsmarkt. Leerwerkprojecten kunnen deze *toegang ontsluiten* en dit op twee manieren.

Structureel voorziet de overheid in maatregelen die specifiek gericht zijn op de noden van kansengroepen in functie van tewerkstelling. Systemen als Artikel 60 (Fiorina) en WEP-plus (Ramesh en Luc) bereiden zeer intensief voor op (her-)in-trede op de arbeidsmarkt. Daarnaast tonen de cases van Ramil en Jamilla aan hoe een algemeen systeem als IBO in de praktijk aangewend wordt om kansengroepen, met name allochtonen, de kans te geven zich te bewijzen en zo hun weg te vinden naar de arbeidsmarkt.

Gelet op de specifieke functie die leerwerkprojecten hebben voor kansengroepen is het essentieel dat zij *arbeidsmarkt- en doorstromingsgericht* zijn. Zo zegt ook de coördinatrice van het strijkatelier in het kader van Artikel 60 (Fiorina):

“Voor mij telt: we zijn er voor de zwaksten, waar moet die persoon aan werken, moeten we aan randvoorwaarden werken? Hoever staat die nu? Wat vindt die van zichzelf? Hoe gaan we met die persoon door in functie van een job? Heel eenvoudig gezegd maar ...: ons richten op de job.”

Het belang van de doorstroming naar tewerkstelling merken we ook zeer sterk bij Ramil en Jamilla. Geen van beiden zou in het systeem van IBO ingestapt zijn als hier achteraf geen contract aan verbonden was.

“Het werk achteraf is het belangrijkste. Ik heb de stage gedaan om achteraf werk te hebben.” (Ramil, IBO)

Maar ook voor de andere stagiairs uit kansengroepen is tewerkstelling een belangrijke doelstelling.

In de volgende paragrafen gaan we in op leerwerkprojecten die specifiek gericht zijn op de noden van kansengroepen en op de manier waarop leerwerkprojecten een hefboom kunnen zijn in het kader van de integratie van allochtonen.

3. Leerwerkprojecten voor kansengroepen

In het onderzoek analyseerden we twee WEP-plus projecten (Luc en Ramesh) en een Artikel 60 project (Fiorina). Zij bevatten gemeenschappelijke ingrediënten:

- Zeer beperkte eisen ten aanzien van de stagiairs.
- Uitgebreide intakegesprekken (toetsen verwachtingen, waarschuwen voor valkuilen).
- Focus op sociale vaardigheden, persoonlijke ontwikkeling en arbeidsattitude (de activiteiten als middel en niet als doel).
- Een intensieve gespecialiseerde begeleiding op de werkvloer.
- Hoge, soms persoonlijke, betrokkenheid van de begeleiders.
- Een belangrijke rol van de groep, waarin door de begeleiders sterk geïnvesteerd wordt.
- Beschermde omgeving.
- Binnen deze leerwerkprojecten worden stages georganiseerd in functie van doorstroming.

4. Alloctonen: drempels en vooroordelen voorbij

De cases van Jamilla, en vooral van Ramil, tonen aan hoe leerwerkprojecten, in dit geval individuele beroepsopleidingen, de weg naar de arbeidsmarkt voor alloctonen kunnen openen.

“Of IBO een middel is om alloctonen aan de slag te krijgen? Soms wel. Als we zeker zijn dat die iets in zijn mars heeft, en wij kennen de werkgever. In onze bemiddelingsfunctie. Dan zeg ik ‘Probeer het met een IBO’. Dat helpt soms wel eens, omdat ze dan een lage kost hebben. Als ze RSZ moeten betalen zijn ze heel kieskeurig.” (VDAB-consulent Jamilla, IBO)

Door de taal- maar ook cultuurverschillen koesteren werkgevers niet zelden reserve om alloctonen in dienst te nemen. Soms hebben ze ook negatieve ervaringen met alloctone werknemers, waardoor vooroordelen ontstaan. Sommige werknemers hebben die negatieve ervaringen hiervoor zelfs niet nodig. Discriminatie op de werkvloer is volgens een aantal stagebemiddelaars geen uitzondering. In deze context kunnen leerwerkprojecten voor alloctonen de ruimte scheppen om drempels te overwinnen en vooroordelen te ontkrachten. De jobcoach van Ramil verduidelijkt:

“De functie van IBO is dat een job waarvoor niet onmiddellijk een werknemer voor handen is, dat die job tijdens die periode wordt aangeleerd, dat kan zowel voor een alloctoon als voor een niet-alloctoon, maar voor een alloctoon is het soms wel een opstap om zich te kunnen bewijzen. Bij de firma is dat al de tweede keer dat de werkgever niet zo veel zag in de kandidaat als ik ... Had Ramil direct een vast contract gekregen, dan had hij direct moeten presteren. Dan had men

daar misschien niet zo geduldig geweest met dat Nederlands, terwijl dat er nu op kon gewezen worden dat hij de tijd had. Geleidelijk aan.” (jobcoach Ramil, IBO)

“Ik denk dat die stage in Ramils geval wel nodig was om te kunnen laten zien wat hij kon. Omdat Ramil heel veel vertrouwen had in zijn capaciteiten en Johan niet. Als ik zie hoe hij daar tegenover stond, blindstaren op dat beperkt Nederlands en niet zien naar zijn capaciteiten, terwijl ik wist dat er veel meer inzat - ‘Geef die man de kans en hij zal u verbijsteren’ - Het was dus eigenlijk meer het leerproces van Johan. Doordat dat zo goed gelopen is, heeft Ramil die kansen gekregen.” (jobcoach Ramil, IBO)

De door het leerwerkproject gecreëerde ruimte is volgens de jobcoach in veel gevallen ook noodzakelijk vanuit het standpunt van de allochtone stagiair:

“Het is een heel goed project voor mensen die moeilijk aan de slag raken omdat je ruimer de tijd hebt. Je moet wederzijds vertrouwen opbouwen en dat heeft tijd nodig. Dat is heel belangrijk om dat te creëren, om die mensen zo ver te krijgen, dat ze u vertrouwen, dat ze hun best doen. Ge ziet die mensen van ongeïnteresseerd naar de beste werknemers gaan.” (jobcoach Ramil, IBO)

Op basis van de cases onderscheiden we een aantal hefbomen om deze specifieke doelstelling van leerwerkprojecten te realiseren.

4.1 Wegwerken discriminerende factoren bij opleidings- en organiserende instanties

Ondanks het feit dat we voor de selectie van de cases in dit onderzoek goede praktijkvoorbeelden beoogden, doken discriminerende factoren bij de opleidings- en organiserende instanties op.

Het meest flagrant is de houding van de leersecretaris van Wesley. Hij klaagt het racisme van werkgevers aan, maar tegelijkertijd blijkt uit zijn eigen gedrag dat hijzelf ook niet onbevooroordeeld is. Zo sakkert hij op de extra administratie voor ‘vreemdelingen’. Nochtans leek er bij de intake van de Ghanese jongen die we bijwoonden geen extra administratie te gebeuren. En is het toeval dat precies deze allochtone jongen na het intakegesprek geen adres van een patroon meekreeg terwijl twee Belgische jongens van wie we het intakegesprek bijwoonden, dit wel kregen?

Een andere discriminerende factor vernemen we van de VDAB-consulente die de IBO van Yves begeleidde. Zij beseft dat ze tekort schiet in de informatie aan allochtonen die de Nederlandse taal niet machtig zijn:

“Die snappen dat niet. Wij proberen dat met hand en tand uit te leggen, maar dan staan hier Turken met een Turk bij die een beetje Nederlands spreekt. En eer dat dan terug is bij die mens in het Turks, dan weet die immers nog niet ... Dat weten wij ook, he.”

4.2 Engagement van de werkgever

Voor de jobcoach is de eerste hefboom voor een goede stage bij allochtonen het engagement van het bedrijf.

“Het bedrijf moet er volledig achter staan, om die op alle fronten op te vangen.”

Ze voegt hieraan toe dat je dit engagement kan vragen, niet eisen. Daarnaast moet dat engagement er niet alleen bij de bazen zijn, maar ook op de werkvloer. Herinner: de jobcoach peilt hier op voorhand naar en probeert obstakels voor dit engagement uit de weg te ruimen.

Bij Jamilla en Ramil vertaalde dit engagement zich in aanpassingen. Beiden mochten tijdens de Ramadan een kortere middagpauze nemen om vroeger naar huis te kunnen gaan. De mentor van Jamilla spreekt Frans met de stagiair omdat Jamilla's Nederlands te beperkt is. Volgens de mentor van Jamilla heeft dit te maken met openheid en 'geven en nemen' langs beide kanten.

4.3 Een goede screening en voorbereiding

Vooraleer een allochtoon op sollicitatiegesprek te laten vertrekken doet de jobcoach een eerste screening van de kandidaat. Daar gebeurt al een eerste selectie.

“De mensen worden hier eerst uitgenodigd. We vragen of ze geïnteresseerd zijn in zo'n soort tewerkstelling. We proberen toch wel onze dossiers, onze mensen goed te kennen. Ik ga nooit iemand voordragen naar een bedrijf als ik daar niet 100% zeker van ben. Als jij verkeerde keuzen maakt om iemand naar een bedrijf te sturen, is alle vertrouwen dat je hebt opgebouwd binnen dat bedrijf verloren. Terwijl, als je een successtory hebt, dan krijg je daar kweenie hoeveel mensen binnen.” (jobcoach Ramil, IBO)

Allochtone stagiairs vragen soms ook een specifieke voorbereiding. Een VDAB-instructrice geeft bijvoorbeeld aan dat het niet vanzelfsprekend is dat allochtone vrouwen met het openbaar vervoer reizen. Sommigen staan er ook op dat ze hun hoofddoek mogen dragen. Dit zijn zaken die de instructrice bij het begin van de opleiding bespreekt.

Ook de werkvloer vraagt screening en vooral voorbereiding:

“Ik wil zelf zien of dat gaat lukken op de werkvloer of niet. Ik probeer te zien hoe die sfeer daar is. Als ze direct zeggen ‘We werken daar niet mee samen’, dan blokkeert dat, dan kan die man zich niet bewijzen, dan kan niemand zich bewijzen. Dat is nodig dat ik ter plaatse ga, want anders dropt ge daar iemand, onvoorbereid. Niet alleen voor die persoon zelf, maar ook voor de groep. Ik ga daar altijd mee spreken. Wat daar verteld wordt? Het onbekende ‘Wat gaat men hier nu weer binnengooien?’ Vaak is het Nederlands een probleem, ‘Gaan we

daarmee kunnen communiceren?’, ‘Gaat het werk daar niet onder lijden?’ Als men op een bepaalde productie moet zijn, dan heeft men daar schrik van, dat zij harder gaan moeten werken. omdat ze veel meer moeten gaan uitleggen aan die persoon, omdat ze niet zelfstandig zouden kunnen werken. Dat dat ervaren wordt als een last en niet als een meerwaarde.” (jobcoach Ramil, IBO)

Ook de mentor van Ramil wijst erop dat de opvang van allochtone stagiairs een specifieke voorbereiding vraagt:

“Zij verwachten wel dat je toch een beetje hun achtergrond kent. Zij gaan ervan uit dat als je jezelf begeleider noemt, dat je weet waarover je spreekt, dat je zo geen uitspraken gaat doen die echt wel niet passen binnen hun cultuur. Ik heb mij toch wel een beetje geïnformeerd, ook via Fatima, omdat die toch wel goed geplaatst was om daarover iets te vertellen.” (mentor Ramil, IBO)

4.4 Bijkomende specifieke opleiding

- Nederlands.
- Maar ook andere opleidingen naargelang de noden: in het kader van het StoPit-project gaf de jobcoach gedurende drie maanden wekelijks twee uur attitude training in het bedrijf. Hierin komen algemene regels in verband met werken in België aan bod (wat doen als je ziek bent, afwezigheden, stresssituatie, ...), maar ook topics als communicatie. Zowel de mentor als de jobcoach vinden dit een uiterst relevant thema. De mentor zou dit deel van de cursus zelfs voor de vaste werknemers interessant vinden, maar dit is wegens tijdsgebrek bijna niet te realiseren. Ramil, die de opleiding volgde:

“Ondertussen kregen we ook vorming van de VDAB over respect en attitude, de gang van zaken, het arbeidsreglement. Dat laatste is belangrijk omdat het iets nieuws was voor mij. Er zijn bepaalde wetten hier die ik niet begreep en het is heel belangrijk dat je die wel kent. Je kan ze niet negeren, je moet ze respecteren. Dat heeft de VDAB me bijgebracht. Dat was goed.” (Ramil, IBO)

4.5 Specifieke aandacht voor taal

In de omkadering van een allochtone stagiair is het belangrijk oog te hebben voor de taalproblematiek en de nodige aanpassingen te doen:

“Vaak is dat onbegrijpbaar voor hen, omdat er geen rekening wordt gehouden met het taalniveau van die mensen en dat kan gemakkelijk verholpen worden door een ander taalgebruik, ik zeg niet ‘simpeler’, dat hoeft daarom geen kindertaal te zijn. Gewoon andere zinnen, geen moeilijke woorden gebruiken, ... Ge kunt daar in een vakjargon praten of anders, maar die de opdrachten moet geven staat daar niet bij stil, zeker niet als er druk is.” (jobcoach Ramil, IBO)

4.6 Systematische opvolging

Het is volgens de jobcoach van Ramil vooral belangrijk *kort op de bal* te spelen, zodat problemen niet kunnen escaleren. Met het oog hierop vindt ze dat het ook tot haar taak behoort regelmatig *bedrijfsbezoeken* te brengen, om zowel de stagiair als het bedrijf op te volgen.

De *bemiddelingsfunctie* is volgens de jobcoach van Ramil een belangrijke hefboom voor een goede stagepraktijk van allochtonen. Zowel voor de stagiair als voor het bedrijf wil ze op dit vlak een *vertrouwenspersoon* zijn. Ze vindt het belangrijk geen partij te kiezen, en naar de best werkbare situatie voor beide partijen toe te werken. Als buitenstaander vindt de jobcoach dat zij hiervoor in een goede positie zit.

De mentor apprecieerde de inspanningen van de jobcoach heel sterk. Zij heeft er volgens hem ten tijde van het conflict zeker toe bijgedragen dat de opleiding van Ramil succesvol beëindigd kon worden. Hij zou het ideaal vinden als die begeleiding nog intenser zou zijn.

4.7 Netwerking en samenwerking

Zowel de jobcoach als de mentor van Ramil (IBO) beklemtonen het belang van een goede afstemming tussen de verschillende actoren. De jobcoach vindt het ook een troef dat zij doorheen de jaren een netwerk heeft kunnen uitbouwen. Dit is belangrijk met het oog op: kennis van de stageplaatsen (voor een goede matching stagiair/stageplaats), sensibilisering van de stageplaats en een goede doorstroming.

4.8 Goed praktijkvoorbeeld: stoPit en jobcoach

De individuele beroepsopleiding die Ramil volgde, kaderde binnen een ruimer project: stoPit. We beschouwen dit als een goed praktijkvoorbeeld om allochtonen via een leerwerkproject te integreren op de arbeidsmarkt.

“Dit tewerkstellingsproject wil de moeilijkst plaatsbare werkzoekenden de kans geven om zich (opnieuw) te integreren in het normale economische circuit in een functie en een werkomgeving waar hij/zij kan functioneren. Via opleiding op de werkvloer (IBO) en arbeidsattitudetraining krijgen de werkzoekenden de mogelijkheid werkervaring op te doen in een instroombedrijf, mogelijkerwijze afgewisseld met andere werkervaringen in een doorstroombedrijf.”

Ook de rol die de jobcoach opneemt, schuiven we naar voren als goed praktijkvoorbeeld. Als eerste jobcoach in Vlaanderen stond Fatima aan de basis van de invulling van deze functie bij VDAB. Ze zegt hierover:

“Jobcoach is gecreëerd om de werkgevers er bewust van te maken dat ze geen schrik moeten hebben om allochtone werknemers in dienst te nemen, dat zij even

goed kunnen functioneren als autochtonen, dat zij ook een meerwaarde kunnen betekenen voor bedrijf; als je die maar een kans kan geven, eventueel met begeleiding, eventueel met attitudetraining. Dit omdat er vaak door werkgevers werd aangehaald dat allochtonen niet de juiste werkattitudes hebben. In 2001 hebben we zo toch 100 mensen in dienst gekregen.”

5. Besluit

In dit hoofdstuk stonden we stil bij de specifieke betekenis van leerwerkprojecten voor kansengroepen. Leerwerkprojecten kunnen een rol spelen in de integratie van kansengroepen op de arbeidsmarkt, hetzij via een specifiek aanbod (de zogenaamde stages door derden), hetzij omdat zij de ruimte bieden om drempels en vooroordelen van werkgevers te overwinnen (vooral voor allochtonen). In dit laatste opzicht situeert het leerproces zich niet alleen bij de stagiair, maar evenzeer, en in sommige gevallen zelfs meer bij de stagegever. We gingen in deze specifieke context van leerwerkprojecten eveneens de kritische succesfactoren na.

HOOFDSTUK 10

DE CONTEXT VAN DE SYSTEMEN

1. Inleiding

Na de bespreking van de kritische succesfactoren voor kwaliteitsvolle leerwerkprojecten (hoofdstuk 8) bestaat de volgende stap erin deze te vertalen naar de respectievelijke systemen. Alhoewel deze stap niet binnen het bereik van dit onderzoek ligt, willen we in dit hoofdstuk hiertoe wel een aanzet geven. We geven een situering van de verschillende systemen en analyseren verschillende aspecten. In feite gaat het over de aspecten die vallen onder de component CONTEXT van het CIPO-model. Dat deze component niet te verwaarlozen is, was een belangrijke conclusie van de rondetafel die in het kader van dit onderzoek georganiseerd werd.

In de tekst geven we vooral beschrijvende informatie op basis van beleidsdocumenten en interviews met sleutelfiguren.¹¹ Uit deze analyse zal blijken dat de verschillende systemen momenteel weinig concrete kwaliteitsbepalingen kennen. Waar relevant geven we ook meer evaluatieve bemerkingen uit de interviews (we legden de stagebemiddelaars en mentoren uit de cases een checklist met contextfactoren voor) en de rondetafel. We sluiten het hoofdstuk af met enkele algemene bedenkingen met betrekking tot de vertaling van de onderzoeksresultaten naar de diverse systemen.

2. Algemene beschrijving en situering van de systemen

2.1 Leerlingenstages

Leerlingenstages worden ingericht in het kader van *voltijds onderwijs*. We beschouwden in dit onderzoek enkel secundair onderwijs *BSO en TSO*. Een leerlingenstage wordt volgens de meest recente omzendbrief (in voege 1 januari 2003)

¹¹ Bijlage 5 geeft een overzicht.

gedefinieerd als *‘een op een leerlingenstageovereenkomst gebaseerde extramurale vorm van opleiding en vorming voor de leerling-stagiair, door begeleide confrontatie met en/of begeleide participatie aan de activiteiten van een reële arbeidspost’* (omzendbrief SO/2002/09).

Er bestaan twee types leerlingenstages: blokstage en alternerende stage. Een blokstage is een leerlingenstage die over een ononderbroken periode van één of meer weken loopt, eventueel meermaals per schooljaar (omzendbrief SO/2002/09). Deze vorm van stage biedt continuïteit en laat toe om taken af te werken, en het leerproces te doorlopen. Een *alternerende stage* is een leerlingenstage die georganiseerd wordt met vaste tussentijden en gespreid wordt over een trimester, over een semester of over het ganse schooljaar (omzendbrief SO/2002/09). Deze vorm van stage biedt veel ruimte voor feedback op school en geeft de kans om een jaar lang kennis te maken met het arbeidsmilieu.

Omdat het tot de autonomie van de school behoort al dan niet stages te organiseren, is op centraal beleidsniveau *geen cijfermateriaal beschikbaar* over het aantal scholen dat stages organiseert en over het aantal stagiairs. Uit HIVA-onderzoek van begin jaren negentig (schooljaar 1993-1994) bleek evenwel dat maar liefst 87% van de 489 bevroegde scholen toen stages organiseerde. In het kader van de herwaardering BSO-TSO neemt het belang van stages in het bedrijfsleven enkel toe in het initiële onderwijs. Het meest recente onderzoek, waarin alle Vlaamse scholen secundair onderwijs met een derde en/of vierde graad TSO en/of BSO werden bevroegd (VLOR, 1995), toont ten eerste aan dat in de richtingen van het beroepssecundair onderwijs méér scholen hun leerlingen op stage sturen dan in het technisch secundair. Ten tweede is het zo dat naarmate men in een hoger leerjaar komt, het aantal scholen met stages toeneemt. Ten derde werden opmerkelijke verschillen vastgesteld tussen de verschillende studiedomeinen en tussen de verschillende studierichtingen binnen één studiedomein.

2.2 Middenstandsleerlingwezen

Het middenstandsleerlingwezen is een stelsel van alternerend leren en werken. Het verstrekt een basisvorming, die in principe opleidt in een zelfstandig beroep en die voorbereidt op de ondernemersopleiding.

Het middenstandsleerlingwezen is het oudste van de systemen die we bestudeerden. Het vindt zijn oorsprong in het middeleeuwse systeem van de gilden. De laatste jaren zien we een afname van het aantal kandidaten.

2.3 Industrieel leerlingwezen

Het industrieel leerlingwezen is een vorm van deeltijds onderwijs tot werknemer in loondienst. Het is een vorm van alternerend leren waarbij opleiding in een CDO afgewisseld wordt met tewerkstelling in een bedrijf als werknemer. De term 'industrieel' dekt niet de volledige lading omdat ook de dienstensectoren in aanmerking komen. Daarom spreekt men vaak van leerlingwezen voor werknemersberoepen (ILW).

Samen met de leerplichtverlening tot 18 jaar in 1983 werd het leerlingwezen ingevoerd voor jongeren die een beroep wensen te leren dat gewoonlijk wordt uitgeoefend door een werknemer in loondienst. Het aantal lopende contracten werd in België in 1997 geschat op 750, ongelijk verdeeld over 18 sectoren en met een 50/50-verhouding tussen 1- en 2-jarige contracten. Dit geeft ongeveer 500 nieuwe contracten per schooljaar.

2.4 VDAB-stages

Om de doeltreffendheid van het opleidingstraject binnen VDAB te verhogen kunnen aan de werkzoekende cursist stageformules worden voorgesteld. Deze formules, die zich afspelen in de bedrijfswereld, verruimen het opleidingsaanbod en maken het mogelijk soepeler in te spelen op de arbeidsmarktbehoeften.

Er zijn drie types VDAB-stages: voltooiingsstage, alterneringsstage en collectieve opleiding op de werkvloer. Een *voltooiingsstage* is een stage in een onderneming uit de privésector die georganiseerd wordt op het einde van de beroepsspecifieke opleiding. Bij een *alterneringsstage* wisselen opleidingsperiodes in een VDAB-opleidingscentrum af met stageperiodes in een bedrijf. Opleiding en stages moeten op elkaar zijn afgestemd en elkaar aanvullen. Bij een *collectieve opleiding op de werkvloer* verwerft de cursist kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het uitoefenen van een functie op een gestructureerde en systematische manier in de directe werkomgeving zelf (m.a.w. dat het leerprogramma wordt ingepast in een bestaand productiesysteem). Het gaat om een opleiding in vaardigheden die in een opleidingscentrum niet aan bod kunnen komen (omwille van afwezigheid van apparatuur, machines en grondstoffen) en/of vaardigheden die enkel in de realiteit kunnen worden aangeleerd.

In het verleden beschikte de VDAB, naast de IBO in de onderneming enkel over de mogelijkheid voltooiingsstages te organiseren bij bedrijven. Een Besluit van de Vlaamse regering van 23 mei 1996 breidde de mogelijkheden uit tot alternerende opleiding en opleiding op de werkvloer. Uit de kerncijfers van de VDAB leren we dat er in 2001 2 713 voltooiingsstages werden georganiseerd, 5 523 alterneringsstages en 475 opleidingen op de werkvloer.

2.5 Individuele Beroepsopleiding (IBO)

De individuele beroepsopleiding in een onderneming is een opleiding waarbij de cursist door de onderneming op de werkplek wordt getraind en begeleid in het beroep waarin hij/zij na de opleiding zal tewerkgesteld worden in de onderneming. In principe is dit systeem gereserveerd voor beroepen waarvoor geen arbeidskrachten beschikbaar zijn en waarvoor de VDAB geen (voldoende) opleidingsaanbod heeft. Concreet betreft het momenteel: bedienden, verkopers, bouwarbeiders, informatici, metaalbewerkers, en havenarbeiders.

De individuele beroepsopleiding is een vrij oud systeem van opleiding op de werkvloer voor werklozen, waarvoor vandaag de VDAB verantwoordelijk is. In het Vlaams Economisch en Sociaal Overlegcomité (VESOC) kwam op 4 juli 1997 een consensus tot stand om het stelsel sterker te benutten, in het bijzonder naar risicogroepen op de arbeidsmarkt. Dit ging gepaard met een aantal belangrijke aanpassingen aan de doelgroep en het opleidingsstatuut. In het kader van het Vlaams actieplan startbanen (VLAS) wordt het IBO-stelsel sterk gepromoot, waardoor het de laatste jaren een aanzienlijke stijging kende. De stimulerende maatregelen van de Vlaamse regering breiden een vervolg aan het succesverhaal van het IBO-stelsel: het aantal afgesloten IBO's steeg van 2 797 in 1997, tot 3 611 in 1998 en 4 209 in 1999, om in 2000 uit te stijgen tot 5 224. De klim zet zich in 2001 door: per eind november 2001 waren er reeds 6 776 IBO's afgesloten.

2.6 Stages door derden

Tot slot bekeken we de stages door derden. Het gaat om stages gesubsidieerd door het Europees Sociaal Fonds.

2.7 Conclusie

In aantal hebben de leerlingstages het grootste gewicht. Het middenstandsleringwezen is het oudste systeem. We mogen veronderstellen dat dit een sterke traditie kent. De laatste jaren zien we een daling van het aantal kandidaten. Dit geldt ook voor het industrieel leerlingwezen. De IBO daarentegen zit in de lift. De VDAB-stages werden uitgebreid. Naast de voltooiingsstage bestaan nu ook de alterneringsstage en de opleiding op de werkvloer. Stages door derden zijn een verzamelnaam voor stages die gefinancierd worden door het ESF.

3. Doelstellingen en doelgroep

Na een algemene beschrijving van de verschillende systemen geven tabellen 10.1 en 10.2 meer concreet de doelstellingen en doelgroep.

Tabel 10.1 Doelstellingen

Leerlingenstages	Aansluiting onderwijs/beroepswereld
Middenstandsléerlingwezen	Beroepsopleiding
Industrieel léerlingwezen	Inschakeling in het normaal economisch circuit
VDAB-stages	Aansluiting opleiding/beroepswereld In de praktijk: inschakeling in het normaal economisch circuit
IBO	Inschakeling in het normaal economisch circuit
Stages door derden	Vorbereiding inschakeling in het normaal economisch circuit

In tabel 10.1 zien we het spanningsveld leren/werken waarvan eerder in dit rapport sprake is, weerspiegeld. Sommige systemen hebben de inschakeling in het normaal economisch circuit, en bijgevolg de focus op 'werken', expliciet tot doelstelling: het industrieel léerlingwezen en de individuele beroepsopleiding. Ook al laat de benaming van dit laatste systeem verstaan dat het om een beroepsopleiding gaat, valt het bij VDAB onder de werkzoekendenlijn. De VDAB-stages daarentegen ressorteren onder 'Training en opleiding', maar in elk van de drie cases van dit systeem die in dit onderzoek geanalyseerd werden, blijkt de belangrijkste doelstelling ook de inschakeling in het normaal economisch circuit te zijn. Ook de stages door derden beogen deze inschakeling. Zij werken aan de basisvoorwaarden om hiertoe te komen. Enkel bij het middenstandsléerlingwezen is expliciet sprake van een beroepsopleiding op de werkvloer. En ook bij leerlingenstages wordt de leerwerkervaring meer in functie van de opleiding gezien.

Wat de doelgroep betreft vallen twee specifieke groepen op: jongeren en laaggeschoolde, langdurig werklozen. Zij vragen een specifieke aanpak.

Tabel 10.2 Doelgroep

Leerlingenstages	Leerlingen voltijds secundair onderwijs (BSO/TSO)
Middenstandsléerlingwezen	Wie een beroep willen leren dat wordt uitgeoefend door een zelfstandige of in dienst bij een KMO Vanaf 15/16 jaar, geen bovengrens
Industrieel léerlingwezen	Wie een beroep wil leren dat gewoonlijk wordt uitgeoefend door een werknemer in loondienst Vanaf 15/16 jaar
VDAB-stages	Alle werkzoekenden
IBO	Uitkerings- en niet-uitkeringsgerechtigde werklozen, bestaansminimumtrekkers of rechthebbenden op financiële maatschappelijke dienstverlening ingeschreven in het volksregister, schoolverlaters, deeltijds leerplichtigen
Stages door derden	Kansengroepen: laaggeschoolde werklozen en 10 maanden werkloos, zeer langdurig werklozen, deeltijds lerende jongeren met prioriteit voor deeltijds leerplichtigen, mensen met een handicap, migranten en politieke vluchtelingen, ex-gedetineerden, bestaansminimumtrekkers en niet-gedomicilieerden, herintredende vrouwen, vrouwen in

 roldeurbrekkende acties

Met betrekking tot de leeftijd kan de afbakening in het industrieel leerlingwezen een probleem stellen:

“Eigenlijk kan het vanaf 15 jaar maar het is een tweejarige opleiding. Stel dat iemand begint aan 15 dan is die 17 als de opleiding gedaan is, dan is die eigenlijk nog een jaar schoolplichtig. Dus wij proberen slechts vanaf 16 jaar leerlingen voor de opleiding productie-operator te aanvaarden. Het is praktischer vanaf 16 plus dat ze dan ook een beetje rijper zijn, maar dat hangt grotendeels af van jongere tot jongere.” (stagebemiddelaarster Davy, ILW)

Ook bij het middenstandsléerlingwezen waarschuwt een leersecretaris met betrekking tot de nieuwe wetgeving waarbij jongeren slechts leerplichtig zijn tot de dag dat ze achttien worden, en niet meer tot het einde van het schooljaar waarin ze achttien worden:

“Diene gast, die zeggen mij zelf ook: ‘Ik word 18’. Vooral volgend jaar zal dat een probleem zijn: anders was dat tot 30 juni vanaf nu is het vanaf uw 18^{de} verjaardag hé. Dus wat gaan we gaan meemaken? Dat er dan zullen zijn die gewoon in januari zeggen: ‘Ik ben 18, gedaan, ik stop ermee’. En naar onze opleiders toe is dat ook iets van: ze komen hier echt zitten tot hunne verjaardag. Dat is dan spijtig, maar ja.” (leersecretaris Wesley, MLW)

4. Verantwoordelijke ministers, de betrokken actoren en financiering

Tabel 10.3 geeft een overzicht van de ministers die momenteel verantwoordelijk zijn voor de systemen (verschuiving in onderhandeling).

Tabel 10.3 Bevoegde ministers

Leerlingenstages	Vlaams minister van Onderwijs en Vorming
Middenstandsléerlingwezen	Vlaams minister van Economie, Buitenlandse handel en Huisvesting
Industrieel leerlingwezen	Federaal minister van Tewerkstelling en Arbeid
VDAB-stages	Vlaams minister van Werkgelegenheid
IBO	Vlaams minister van Werkgelegenheid
Stages door derden	-

Tabel 10.4 geeft een overzicht van de betrokken actoren.

Tabel 10.4 Actoren

Leerlingenstages	Scholen
Middenstandsléerlingwezen	VIZO met verschillende CMO's (Centrum voor Middenstandsopleiding)
Industrieel léerlingwezen	Paritaire leercomités Centra voor Deeltijds Onderwijs en Deeltijdse Vorming
VDAB-stages	VDAB STC
IBO	VDAB STC
Stages door derden	Derden

Uit de discussie van de rondetafel bleek dat het niet eenvoudig zal zijn tot een overeenkomstige standaard te komen. Tezelfdertijd ziet men er ook de noodzaak van in de discussie ten gronde te voeren, ook al zullen hierbij misschien 'heilige huisjes' geraakt worden. Men ervaart een sterke nood aan eenduidigheid in de verschillende systemen. Nu ziet men vormen van concurrentie tussen de systemen - 'welk systeem stelt het minste eisen aan mij als werkgever?' - concurrentie die enkel zal vergroten eenmaal er meer en misschien verschillende kwaliteitseisen worden gesteld.

Een belangrijke actor blijken ook de sectoren te zijn. Hierin zijn grote verschillen. Een sector die hierin een voorbeeldfunctie vervult, is de bouwsector.

5. Financiering van de systemen

Tabel 10.5 geeft een overzicht van de financiering van de systemen.

Tabel 10.5 Financiering

Leerlingenstages	Geen bijzondere budgetten voorzien
Middenstandsléerlingwezen	Het VIZO (en dus ook de CMO's, de leersecretarissen) worden gefinancierd door de Vlaamse Gemeenschap
Industrieel léerlingwezen	Eventueel Europees Sociaal Fonds
VDAB-stages	Geen bijzonder budget voorzien
IBO	Budget voor extra begeleiders
Stages door derden	Europees Sociaal Fonds

Sommige sectoren voorzien budgetten voor leerwerkprojecten.

6. Duur

De rondetafel bracht naar voren dat de duur van het leerwerkproject bepalend is voor de organisatie en voorwaarden die hieraan gesteld worden. In deze context werd ook gesteld dat leerwerkprojecten met een langere duur wellicht bijkomende voorwaarden moeten krijgen. Vergelijk een leerlingenstage van een week met een opleiding binnen het middenstandsleerlingwezen van drie jaar. Een korte duurtijd houdt dan weer het volgende risico in:

“Een keer hebben we eens een stageplaats gehad waar er twee afdelingen waren. Waar iemand in een afdeling stond waarvan ik vond dat de ploegbaas niet goed was eigenlijk. Maar voor je dan ingegrepen hebt, is de stage eigenlijk al voorbij. Dat kun je niet meer rechtekken op een stage van 14 dagen. Dat is het risico een beetje met die korte stages.”

Tabel 10.6 geeft een overzicht van de duurtijd van de verschillende systemen.

Tabel 10.6 Duur

Leerlingenstages	Minimum 1 schoolweek
Middenstandsleerlingwezen	1, 2 of 3 jaar
Industrieel leerlingwezen	Minimum 6, maximum 24 maanden
VDAB-stages	
Voltooiingsstage	Maximum 6 weken
Alterneringsstage en opleiding op de werkvloer	Maximum 50% van de totale duurtijd, die maximaal 12 maanden bedraagt (inclusief opleiding, eventueel voltooiingsstage)
IBO	1 tot 6 maanden
Stages door derden	Afhankelijk van het systeem

7. Bepalingen stagegever

De *grootte van de stageplaats* blijkt een belangrijk contextuele factor te zijn voor de organisatie en het verloop van leerwerkprojecten. Voordelen van kleine stageplaatsen die aangehaald werden in het onderzoek, zijn: rijkere inhoud, grotere autonomie, betere begeleiding, betere sfeer, minder kans op misbruiken, ... Patroons van kleine bedrijven kunnen het zich niet permitteren niet te investeren in de stagiairs. Daarvoor is hun impact te groot, zeker bij langdurige leerprojecten. Enkel dan ook renderen ze voor de werkgever. Nochtans kregen we ook goede praktijkvoorbeelden te zien op grote stageplaatsen. Grote stageplaatsen kunnen het zich veroorloven een stagebeleid uit te bouwen (eigen programma, doorschuifstelsel, gespecialiseerde mentoren, ...). Als de overheid voorwaarden zou opleggen aan stagegevers, moet er voor gezorgd worden dat het niet enkel grote organisaties zijn die het zich nog kunnen veroorloven leerwerkprojecten te organi-

seren, en dat kleine organisaties, die ook hun troeven hebben, niet uit de boot vallen.

Tabel 10.7 geeft de huidige erkenningsvoorwaarden voor leerwerkprojecten.

Tabel 10.7 Erkenningsvoorwaarden stageplaats

Leerlingenstages	Minimale regels om belangenvermenging te voorkomen
Middenstandsleerlingwezen	Erkend (door VIZO) patroon: <ul style="list-style-type: none"> – Minimum 25 (mag 23 jaar) – Min 5 jaar beroepservaring waarvan 2 als ondernemingshoofd – Verplicht trainingspakket (Estafette: om aan te leren hoe ze de opleiding van een leerling moeten aanpakken) – Van onberispelijk gedrag zijn
Industrieel leerlingwezen	Erkend patroon of een opleidingsverantwoordelijke: <ul style="list-style-type: none"> – Min 25 jaar – Min 7 jaar praktijkervaring in het beroep
VDAB-stages	
Voltooiingsstage	Bedrag betalen aan VDAB
Alterneringsstage/opleiding op werkvloer	-
IBO	<ul style="list-style-type: none"> – Autonome beslissing plaatselijke VDAB-consulenten – De VDAB heeft geen werkzoekenden die de functie onmiddellijk kunnen invullen – De VDAB heeft geen opleidingsaanbod voor die functie of de wachtlijsten zijn te lang – Verbintenis tot contract onbepaalde duur na IBO voor periode minstens even lang als duurtijd IBO – Officiële zwarte lijst
Stages door derden	ESF-criteria

Het middenstandsleerlingwezen springt in het oog. Patroons zijn vanuit de regelgeving verplicht een trainingspakket te volgen. In de cases vernemen we evenwel dat dit in de praktijk niet altijd gebeurt.

“Wij hebben het al twee keer georganiseerd, twee keer met een magere opkomst. Ik zie dat eigenlijk als een evolutie in de maatschappij: nu moet ook iedereen een vestigingsattest hebben om te mogen beginnen, welnu ik denk dat stilaan de tijd rijp is dat er ook een verplichting moet zijn dat de mensen een bepaalde opleiding volgen als ze laaggeschoolde jongeren, enfin als er een groot opleidingsaspect in hun tewerkstelling zit zouden ze dat eigenlijk moeten volgen. Ik zou dat beperken tot één of twee avonden, want het is momenteel 3 avonden en dat vind ik ietsje teveel van het goede, als ik dat zo voel bij de patroons. Zij moeten echt een rode draad krijgen: zo zit het in elkaar, zo moet ik met mensen omgaan, zo moet ik het vak aanleren, ... en dat ze dan ook nog veel van elkaar leren natuurlijk.”
(leersecretaris)

Een belangrijke voorwaarde met het oog op kwaliteit blijkt ook de verbintenis tot contract te zijn, die in de IBO als voorwaarde wordt gesteld:

“Een stage is een heel ander leerproces. Als we een vergelijking moeten maken tussen een IBO en een stage na een beroepsopleiding, dan is het engagement bij IBO toch een prikkel voor de werkgever om er iets aan te doen. In een IBO van één maand leer je meer dan in één maand stage, daar ben ik van overtuigd.”
(VDAB-consulent Jamilla, IBO)

Het valt algemeen genomen op dat men bij meer arbeidsmarktgerichte leerwerkprojecten minder streng is in de selectie dan bij andere.

“Zo weten we op voorhand dikwijls ‘Dit komt niet goed’, maar wie zijn wij om de kans te ontnemen? Negen van de tien keer dat de firma toch zegt ‘We geven een kans’. Dat is uitzonderlijk dat wij een negatief advies geven, want stel dat het goed komt.” (VDAB-consulente Yves, IBO)

Zowel in de cases als tijdens de rondetafel waarschuwt men er voor bij het vastleggen van erkenningsvoorwaarden rekening te houden met de economische realiteit van de stagegevers. Het is momenteel al niet gemakkelijk om stageplaatsen te vinden. Strikte voorwaarden zou de beschikbaarheid van stageplaatsen nog verminderen. In een van de cases van de IBO wordt dit als volgt opgelost. De drempel om erkend te worden is laag, maar in het bepalen van de duur van het leerwerkproject (die is afhankelijk van de behoeften van de stagiair) is men strenger.

“Er zijn inderdaad misbruiken, maar hier hanteren we zo’n beetje de leuze dat we soepel zijn in de toekenning maar streng zijn in de duur. Waarom? In het belang van de cursist, hoe sneller hij een vast contract heeft, hoe beter en ook een beetje om dat ‘profitariaat’ tegen te gaan. Wij gaan hier nooit d’office zomaar zes maanden toestaan, we kijken naar het opleidingsschema, we kennen onze werkgevers, we kijken naar het beroepsverleden van de betrokkene, heeft die aanverwante beroepen gedaan, heeft die een schoolse vorming die een beetje aanleunt, dan gaan we die duur aanmerkelijk inkorten ... Het nooit zomaar dat 6 maanden worden toegekend. Dat moet onderbouwd zijn en dat wordt ook onderzocht; daar zijn we vrij streng in.” (VDAB-consulent Jamilla, IBO)

Wat zijn de directe kosten voor de werkgever?

Tabel 10.8 Directe kosten werkgever

Leerlingenstages	Kosten bedrijfsgeneeskundigonderzoek
Middenstandsléerlingwezen	Leervergoeding Tussenkost in woon- werkverkeer RSZ-bijdragen voor jaarlijkse vakantie, arbeidsongevallen en beroepsziekten
Industrieel léerlingwezen	Leervergoeding RSZ-bijdragen voor jaarlijkse vakantie Bijdrage voor Fonds voor sluiting van onderneming Bijdrage voor Fonds voor bestaanszekerheid Bijdrage voor Fonds voor arbeidsongevallen en beroepsziekten
VDAB-stages	
Voltooiingsstage	Naargelang de productie van de stagiair 25 tot 75% van het interprofessioneel minimumloon (aan VDAB)
Alterneringsstage/opleiding op werkvloer	Geen
IBO	Premie (aan VDAB) Tegemoetkoming woon-werkverkeer (aan IBO-kandidaat)
Stages door derden	50% financiering

Verschillende malen krijgen we evenwel te horen dat de directe kosten in vergelijking met de begeleidingskosten (van een vaste werknemer) te verwaarlozen is:

“Meer en meer beginnen de werkgevers door te krijgen dat de kost eigenlijk niet het loon van die léerling is, maar van die werknemer die ze daar moeten bijzetten. Vooral in het begin. Daar steekt echt tijd en geld in.” (leersecretaris MLW)

“Als er eisen zouden komen, zouden wij misschien door de mand gevallen zijn. Langs de andere kant denk ik dat als je iemand in opleiding hebt, dan mogen de kosten nog gunstig zijn, er is toch enorm veel tijd dat ge erin stopt om iemand op te leiden.” (mentor Jamilla, VDAB-stage)

Tabel 10.9 Vergoeding werkgever

Leerlingenstages	ESF mogelijk
Middenstandsléerlingwezen	ESF mogelijk
Industrieel léerlingwezen	-
VDAB-stages	
Voltooiingsstage	Geen
Alterneringsstage/opleiding op werkvloer	Uitzonderlijke tussenkost in werkingskosten van de opleiding in het bedrijf
IBO	Begeleidingspremie voor laaggeschoolde kandidaten
Stages door derden	ESF

Er wordt geklaagd over de ingewikkelde administratie van het ILW-systeem:

“De formulieren wijzigen constant en zijn niet altijd even duidelijk. De mensen van de school komen daar dan mee langs, en ze weten zelf vaak maar half wat erin staat. Wij bellen meestal zelf met iemand van de sectororganisatie als wij vragen hebben. Het is dus goed dat we een back-up hebben. De school zou meer over het ILW-systeem moeten weten. Nu was dat nieuw voor ons.”(mentor Debby, ILW)

Ook in het kader van MLW en ESF wordt hierover geklaagd.

8. Bepalingen stagiair

Tabel 10.10 Sociaal statuut

Leerlingenstages	Dubbel statuut
Middenstandsleerlingwezen	Gelijkgesteld aan gewone werknemer, kinderbijslag tot 18 jaar of onder bepaalde inkomensgrens tot 25jaar
Industrieel leerlingwezen	Door arbeidswetgeving beschouwd als werknemer
VDAB-stages	Werkzoekende in opleiding
IBO	Werkzoekende in opleiding
Stages door derden	Werkzoekende

Tabel 10.11 Contract

Leerlingenstages	Stageovereenkomst
Middenstandsleerlingwezen	Leerovereenkomst
Industrieel leerlingwezen	Leerovereenkomst op basis van leerreglement per sector opgesteld door paritair leercomité
VDAB-stages	Bijzondere overeenkomst opgelegd door het Beheerscomité met wederzijdse rechten en verplichtingen
IBO	Driepartijencontract opgelegd door het Beheerscomité
Stages door derden	Afhankelijk van het type stage

Tabel 10.12 Vergoeding

Leerlingenstages	Onbezoldigd
Middenstandsléerlingwezen	Leervergoeding (afhankelijk van leeftijd en jaar waarin men zit)
Industrieel léerlingwezen	Tussenkost in woon-werkverkeer Leervergoeding (gereduceerd gedurende de eerste maanden en hoger wanneer extra gewerkt)
VDAB-stages	Premie
IBO	Tussenkost in woon-werkverkeer en kinderopvang Progressieve produktiviteitspremie Compensatievergoeding voor niet-uitkeringsgerechtigde werklozen en deeltijds leerplichtigen
Stages door derden	Tussenkost in woon-werkverkeer Afhankelijk van type stage

Tabel 10.12 geeft een overzicht van de vergoedingen voor stagiairs. Sommige sectoren staan in voor supplementaire vergoedingen, bv. de bouw en kappers.

In hoofdstuk^o8 werd kort aangegeven dat vergoeding als hefboom voor leerwerkprojecten kan gezien worden. Vooral de rondetafel stond hierbij stil.

Men vindt het belangrijk op een positieve en progressieve wijze te vergoeden, niet alleen opdat de vergoeding als extrinsieke motivator zou fungeren maar ook vanuit het oogpunt van billijkheid. Pas dan kan de vergoeding daadwerkelijk als een hefboom gehanteerd worden.

9. Bepalingen organisatie

In de onderstaande tabellen worden bepalingen omtrent de organisatie van leerwerkprojecten binnen de verschillende systemen opgelijst.

Tabel 10.13 Toeleiding

Leerlingenstages	Vanuit het voltijds onderwijs
Middenstandsléerlingwezen	Via leersecretaris Via patroon
Industrieel léerlingwezen	Vanuit het deeltijds onderwijs
VDAB-stages	
Voltooiingsstage	Vanuit VDAB-opleiding
Alterneringsstage/opleiding op de werkvloer	Vanuit werkzoekendenlijn (trajectbegeleider, stagebegeleider, moduleverantwoordelijke), werkgeverslijn (vacatureconsulent, accountmanager), bedrijf
IBO	Via vacatureconsulent, accountmanager, trajectbegeleider, stagebegeleider, call-center, centrum deeltijds onderwijs, bedrijf, werkzoekende, en derde
Stages door derden	Toeleiding via trajectbegeleiding

Tabel 10.14 Inhoud

Leerlingenstages	Activiteiten- en attitudelijst
Middenstandsleerlingwezen	Basisprogramma (vastgelegd door de Praktijkcommissie)
Industrieel leerlingwezen	Opleidingsprogramma (opgesteld per paritair leercomité)
VDAB-stages	Individueel stageprogramma, bepaald in nauw overleg met de opleidingsverantwoordelijke
IBO	Individueel opleidingsprogramma, bepaald door werkgever in samenspraak met VDAB-consulent
Stages door derden	Individueel trajectbegeleidingsplan

Tabel 10.15 Opvolging

Leerlingenstages	Stageschrift
Middenstandsleerlingwezen	Takenboekje
Industrieel leerlingwezen	Opleidingsboekje
VDAB-stages	Opvolgingsformulier VDAB
IBO	Evaluatieformulier VDAB
Stages door derden	Individueel trajectbegeleidingsplan

Opvolgingsystemen blijken in de praktijk vaak een formaliteit of zelfs niet toegepast:

“Er is een takenboekje dat ze in het vormingscentrum krijgen. Dit bestaat uit een aantal delen. Ik vind het goed, als het echt kan opgevolgd worden. Ik vind het takenboekje bij ons echt super: hoe dat eigenlijk allemaal kan en welke faseringen er zijn, maar geen mens volgt dat op. Een aantal fanatieke patroons die van administratie houden, vullen dat in, maar als ik twee keer per jaar naar een bedrijf ga en het boekje is een half jaar niet ingevuld, wat kan ik dan doen? Het stageboekje is er, maar de praktijk is dat het niet werkt. Het hangt ook af van de attitude van de leerling. Ik durf zeggen dat maar 10-20% in orde is ermee.”
(leersecretaris)

“Wij moeten dat werkboekje normaalgezien dagelijks invullen. Ik schrijf dat in een boekske allemaal op en 's vrijdags vul ik dat in en dan doen we dat tegen 1u. binnen. En we krijgen dat tegen 4u. altijd terug. Wij houden dat eigenlijk niet allemaal bij. Dat allemaal bijhouden is voor mij niet zo nuttig. Voor hen (stagebegeleiding) is het misschien nuttig dat ze zien wat je gedaan hebt. Moest daar nu niets in staan, dat zouden ze ook niet graag hebben, denk ik. Ik vul het in omdat het moet, meer niet.” (mentor Pieter, ILW)

Tabel 10.16 Stagebemiddeling

Leerlingenstages	Praktijkleerkrachten (andere verloning dan theorieleerkrachten)
Middenstandsléerlingwezen	Leersecretaris door VIZO erkend (zelfstandig statuut)
Industrieel léerlingwezen	Praktijkleerkrachten, tewerkstellingscoördinator
VDAB-stages	Afhankelijk van opleidingscentrum: aparte begeleider, instructeur zelf
IBO	VDAB-consulent Geen ondersteuning
Stages door derden	Geen full-time begeleiding, steeds bovenop takenpakket Trajectbegeleider

Tabel 10.17 Bepalingen mentoren

Leerlingenstages	-
Middenstandsléerlingwezen	Minimum praktijkervaring Verplicht trainingspakket (Estafette) maar dit hangt af van regio tot regio of men het invoert
Industrieel léerlingwezen	Minimum praktijkervaring
VDAB-stages	-
IBO	Opleiding voor peters (voor IBO laaggeschoolden) voorzien, maar niet verplicht, en tot nog toe weinig succes
Stages door derden	

10. Certificering

Tabel 10.18 Certificering

Leerlingenstages	-
Middenstandsléerlingwezen	Getuigschrift leertijd dat toelaat tot ondernemersopleiding en het beroep van KMO uit te oefenen (Geen mogelijkheid tot 3de graad voltijds secundair onderwijs)
Industrieel léerlingwezen	Kwalificatiegetuigschrift Studiegetuigschrift Attest van verworven bekwaamheden Attest van regelmatige lesbijwoning Getuigschrift bedrijfsbeheer (Geen mogelijkheid tot vervolgoopleidingen of 3de graad voltijds secundair onderwijs)
VDAB-stages	Getuigschrift VDAB (niet erkend)
IBO	Getuigschrift VDAB (niet erkend)
Stages door derden	Getuigschrift (allemaal?)

11. Besluit

Enkele algemene bedenkingen met betrekking tot de vertaling van de onderzoeksresultaten naar de context van de respectievelijke systemen:

- Bij de systemen zijn verschillende overheden en actoren betrokken. De systemen kennen ook hun eigen verleden en tradities. Afstemming is daarom niet vanzelfsprekend. Dit bleek ook tijdens de rondetafel. De rondetafel drong aan op verder onderzoek en verder overleg terzake. De rondetafel sprak hiertoe ook haar eigen bereidheid uit. Het is belangrijk de discussie ten gronde te voeren, en ‘heilige huisjes’ niet te ontwijken. Enkel dan is het mogelijk van leerwerkprojecten een volwaardig en kwaliteitsvol alternatief voor formele opleidingssituaties te maken.
- Er moet rekening gehouden worden met het spanningsveld leren/werken. De regelgeving moet toelaten dat de balans niet altijd in evenwicht is. De doelstellingen binnen de verschillende systemen verschillen sterk op dit vlak (vergelijk leerlingenstage en IBO).
- De doelgroep van leerwerkprojecten heeft eigen karakteristieken (jonge leeftijd, langdurige werkloosheid). Dit vraagt een aangepaste aanpak.
- De duur van leerwerkprojecten is een belangrijk contextuele factor voor het bepalen van basisvoorwaarden. Langlopende leerwerkprojecten vragen wellicht bijkomende voorwaarden.
- De grootte van de stageplaats is eveneens een belangrijke contextuele factor.
- Erkenningsvoorwaarden voor stageplaatsen moeten rekening houden met de economische realiteit van de stagegevers. Te hoge eisen zouden werkgevers doen afhaken. Maar bereidheid in stagiairs en hun leren te investeren is absoluut noodzakelijk.
- Noodzaak van een goed sociaal statuut voor de stagiairs.
- Vergoedingen zijn een punt van discussie.
- Algemeen met betrekking tot de inhoudelijke bepalingen en organisatie van leerwerkprojecten: gelet op het interactioneel/relatieel karakter van leerwerkprojecten waarschuwen we voor overstructurering. De overheid kan hierin enkel voorwaardescheppend optreden. Prioriteit: investeren in stagebemiddeling en de omkadering van mentoren!
- Certificering is een zwakke schakel in de verschillende systemen.

HOOFDSTUK 11

SAMENVATTING

1. Situering van het onderzoek

Zowel de federale overheid als de gemeenschappen hebben een aantal maatregelen genomen om de beroepsinschakeling van - veelal laaggeschoolde en moeilijk bemiddelbare - jongeren en volwassenen te bevorderen door hen de mogelijkheid te bieden om *een opleiding af te wisselen of aan te vullen met arbeid (leerlingenstages, leerlingwezen, VDAB-stages, individuele beroepsopleidingen, stages door derden)*. Zowel in termen van tijdsinvestering, als in termen van het aantal betrokken jongeren en volwassenen, als in termen van het belang van werkpleknabije leerervaringen zijn deze maatregelen in arbeidsorganisaties een belangrijke vorm van opleiding en leren op de werkvloer.

Ondanks het veelvuldig gebruik van het *'leren op de werkplek'* in het kader van opleidingen, en de hoge verwachtingen die men ten aanzien van deze vorm van leren koestert, doen we de twee volgende vaststellingen:

1. Het ontbreekt de opleidingsinstanties (bv. een onderwijsinstelling) of opdrachtgevende instanties (bv. de VDAB) - zowel ter hoogte van de beleidsmakers als van de 'uitvoerende medewerkers' - veelal aan modellen om de kwaliteit van het leren tijdens leerwerkprojecten op een doordachte, systematische wijze te stimuleren en te evalueren. De kwaliteit van het leerwerkproject als 'leerervaring' is hierdoor niet steeds succesvol, laat staan optimaal.
2. Ook de arbeidsorganisaties waar de leerwerkprojecten plaatsvinden - en hun medewerkers die hier concreet bij betrokken zijn - dienen overwegend een beroep te doen op hun eigen ervaring en intuïtie om de projecten vorm te geven. Zowel het opleidings- of leergehalte als de eventuele return die de arbeidsorganisaties kunnen terugkrijgen van 'stagiairs' is hierdoor niet steeds optimaal.

Door dit gebrek aan (*gesystematiseerde en gedeelde*) *expertise en kwaliteitsinstrumenten*, zowel bij de opleidingsinstanties als op de werkvloer zijn leerwerkprojecten nog steeds *geen volwaardig alternatief* voor de opleiding van (potentiële) arbeidskrachten. In het licht van het debat rond *levenslang leren*, waarin momenteel de eerste aanzetten tot een verregaande *modularisering* van het onderwijs- en opleidingsaanbod worden gegeven, is dit een *problematische vaststelling*. Opdat leerwerkprojecten geïntegreerd zouden kunnen worden in zogenaamde leertrajecten zijn *kwaliteitsgaranties* een noodzaak. Ook met het oog op het certificeren van opleidingsmodules en leertrajecten is het belangrijk dat er *zicht komt op de kwaliteit* van leerwerkprojecten.

Met dit onderzoek willen we een bijdrage leveren aan het debat en de stimulansen rond kwaliteitsborging van het 'leren op de werkplek' in opleidingssituaties: we gaan op zoek naar *kritische succesfactoren en hefboomen voor de kwaliteit van de leerwerkprojecten als een potentieel sterke vorm van werkpleklernen*. Dit gebeurt tegen de achtergrond van twee doelstellingen van de overheid. Enerzijds is er de doelstelling om de verschillende stelsels van leerwerkprojecten *te vereenvoudigen en te stroomlijnen*. Anderzijds wil men *de kwaliteit van de leerwerkprojecten beter garanderen*.

2. Onderzoeksmethode

Het onderzoek verliep in drie fasen. In een eerste onderzoeksfase werd een *model ontwikkeld* waarin leerwerkprojecten als leermilieu worden geconceptualiseerd, het zogenaamde CIPO-model. Dit gebeurde aan de hand van een literatuurstudie, een analyse van bestaande instrumenten en modellen, interviews met sleutelactoren en een samenkomst van experts.

Een tweede onderzoeksfase betrof een systeem- en praktijkanalyse.

Op basis van beleidsdocumenten en interviews werden zes verschillende systemen die werken en leren combineren gescreend: *leerlingenstages, industrieel leerlingwezen, middenstandsleerlingwezen, VDAB-stages, individuele beroepsopleiding en stages door derden*¹² (*systemanalyse*).

De *analyse van de praktijk* werd gedaan aan de hand van casestudies. Binnen de zes systemen werden negentien 'goede praktijkvoorbeelden' met een zo groot mogelijke variatiebreedte geselecteerd. Aan de hand van interviews met de stagiair, de begeleider(s) op de werkplek, en de begeleider(s) vanuit de opleidings- of

¹² We weken hier af van het onderzoeksvorstel. Daarin werd aangegeven dat ESF-stages zouden bekeken worden. 'ESF' verwijst evenwel naar de financieringsbron. ESF-stages zijn geen stelsel an sich. In overleg met de visiegroep werd beslist deze categorie te vervangen door 'stages door derden'.

organiserende instantie maakten we een analyse van de ervaren kwaliteit van het leren. De keuze van de interviewmethode, *appreciative inquiry* of *waardierend onderzoek* was nieuw in het kader van beleidsgericht onderzoek, en kent verschillende voordelen: een goed contact tussen de geïnterviewde en de interviewer wordt bevorderd, de geïnterviewde krijgt de kans om op verhaal te komen, het perspectief wordt verbreed, ... Via concrete leermomenten, succesmomenten, kregen we toegang tot de *kritische factoren* binnen leerwerkprojecten: 'wat werkt, wat geeft leven en energie, wat maakt het verschil?'

In een derde onderzoeksfase werd een *rondetafel* georganiseerd om de resultaten van de praktijkanalyse te toetsen en te valideren (Leuven, 15 november 2002). Hiervoor werden 'kwaliteitsverantwoordelijken' (bv. pedagogisch adviseurs) uit de diverse systemen uitgenodigd.

In de volgende paragrafen vatten we de bevindingen uit het onderzoek samen.

3. CIPRO-model

Een eerste output van het onderzoek is het zogenaamde C(ontext)I(nput)P(roces)O(utput)-model. Het model structureert het leerproces tijdens leerwerkprojecten. Het start bij de OUTPUT: welke zijn de resultaten van de stage, de leereffecten? De output wordt vervolgens teruggekoppeld naar het leerPROCES zelf: hoe werd de output bereikt? Nadien wordt nagegaan welke de hefbomen zijn voor dit leerproces: welke is de INPUT, welke zijn de gegevens van het leerwerkproject? Tot slot wordt dit alles gekaderd binnen de CONTEXT: welke contextfactoren beïnvloeden het leerwerkproject?

4. Nood aan goede concepten

De term 'stage' leidde tot weerstand bij de betrokkenen in dit onderzoek, in de eerste plaats bij de stagiairs zelf. 'Stage' heeft te veel een schoolse connotatie. Vooral werkzoekenden blijken zich hierin moeilijk te kunnen vinden. Maar ook leerlingen in het middenstands- en industrieel *leerlingwezen* leggen de nadruk op het *tewerkstellingsaspect van hun 'stage'*. We zochten een alternatief. Ook de rondetafel drong hierop aan. 'Stage' wordt te veel geassocieerd met 'goedkope werkkraft'. Vandaag zien we dan ook hoe werkgevers op zoek gaan naar stagesystemen die het minste eisen stellen, de minste voorwaarden opleggen. Hierdoor verliest de methodiek haar kracht. Om hier verandering in te brengen is een eenduidig concept nodig, dat het gedachtegoed weerspiegelt en dat zo generatief mogelijk is om de lading van de verschillende systemen te kunnen dekken. Tijdens de rondetafel werd onmiddellijk duidelijk dat het niet gemakkelijk

is een dergelijke term te vinden. *'Leerwerkproject'*, dat we zelf introduceerden werd niet door iedereen als een goed alternatief gezien. *'Werkplekopleiding'* vonden sommigen beter. Aangezien sommige systemen - IBO is hiervan het meest extreme voorbeeld - doorstroming naar de arbeidsmarkt als belangrijkste doelstelling hebben, menen we dat het neutralere 'project' geschikter is dan 'opleiding'. *'Werkplekleren'* (cf. Nederland) is ofwel niet ruim verspreid als notie ofwel is ze te ruim omdat ze ook andere vormen dan 'stages' omvat.

Ook voor de betrokkenen is het belangrijk tot goede 'etiketten' te komen. *'Stagiair'* werd behouden, maar is net als 'stage' voor discussie vatbaar. In eerder onderzoek spraken we in analogie met *'werknemer'* over *'leernemer'*. De benaming *'mentor'* voor de begeleider op de werkvloer lijkt algemeen gekend. De begeleiders van de opleidings- of organiserende instantie daarentegen kennen verschillende benamingen: stagebegeleider, leersecretaris, consulent, ... Als overkoepelende term opteerden we voor *'stagebemiddelaar'*.

5. Tussen leren en werken

Leerwerkprojecten zijn gesitueerd op *de overgang tussen onderwijs/opleiding en arbeidsmarkt*. We hebben hier te maken met een *spanningsveld* waarin pedagogische en economische belangen niet altijd even gemakkelijk te verenigen zijn, en waarin de focus op *'leren'* gemakkelijk verglijdt naar *'werken'*. In het onderzoek werden we herhaaldelijk met dit spanningsveld geconfronteerd, zowel in de interviews met stagiairs, als in de interviews met de stagementoren en -bemiddelaars. Er tekent zich een duidelijk onderscheid af tussen leerwerkprojecten die gericht zijn op opleiding, zogenaamde *'leerstages'* en leerwerkprojecten die gericht zijn op intrede in de arbeidsmarkt, zogenaamde *'werkstages'*. We stellen voor dit onderscheid te handhaven.

Gelet op het spanningsveld spelen *vergoedingen in leerwerkprojecten een belangrijke rol*: als extrinsieke motivator, maar ook vanuit een gevoel van billijkheid (vergoeding in geval van prestatie, omdat men rendeert, of omdat men overuren, extra inspanningen levert). Met uitzondering van de leerlingenstages is een vergoeding in alle systemen ook voorzien. In het onderzoek ontvingen ruim een op vier van de stagiairs (ook) vergoedingen 'in het zwart'. Tegelijkertijd waarschuwen we voor de hypothese die vergoedingen op het leren kunnen werpen: *een vergoeding mag niet betekenen dat men per definitie rendement kan verwachten*. Een *progressief* opbouwen van de vergoeding, zoals momenteel in de meeste systemen gebeurt, houdt ons inziens rekening met het leerproces en is een sterke motivator bij de stagiair.

6. Leerwerkprojecten: een interactionele/relatieve aangelegenheid

Het *leerpotentieel* van leerwerkprojecten is *geen gegevenheid*, maar wordt *geconstrueerd* door de *interactie* van verschillende (f)actoren, en is dus voor elke stagiair binnen elk nieuw leerwerkproject anders. Vooral het *relatieve aspect* blijkt het verschil te maken tussen succesvolle en andere leerwerkervaringen. Deze vaststelling loopt als een rode draad doorheen de bevindingen van dit onderzoek.

7. Meerwaarde van leerwerkprojecten: de output

Vanuit de overtuiging dat leerwerkprojecten *een win-winsituatie voor de verschillende betrokkenen* (stagiairs, stagementoren en stagebemiddelaars) moeten inhouden om kwaliteitsvol te zijn, konden we op basis van de cases de *meerwaarde voor elk* van hen vaststellen.

Voor de stagiairs zelf wijst de aard van de output op *een duidelijke meerwaarde* van leerwerkprojecten ten opzichte meer formele opleidingssituaties: arbeidssocialisatie (de kennis en vaardigheden met betrekking tot de socialisatie in arbeidsverhoudingen, het verwerven van een arbeidsattitude), persoonlijke ontwikkeling (zelfvertrouwen, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid) ... Opvallend is wel het beperkte aantal leereffecten ten aanzien van de formele opleiding. Zeer sterk dan weer is het algemeen gevoel van tevredenheid en trots dat stagiairs hebben over hun leerwerkervaring. Precies deze output geeft een extra dimensie gelet op de karakteristieken van veel van de stagiairs die vandaag in leerwerkprojecten instappen: demotivatie, gebrek aan zelfvertrouwen, gebrek aan sociale vaardigheden, ... Leerwerkprojecten bieden veel meer dan formele opleidingssituaties (waar velen reeds negatieve ervaringen mee hadden) een uitstekende basis om hieraan te werken. We zien verder hoe leereffecten zelf een *hefboom* worden: arbeidssocialisatie faciliteert het leerproces, maar is ook gelinkt met latere tewerkstelling, een output die op zich zeer hoog ingeschat wordt. Zoals hoger reeds aangegeven is, vormt tewerkstelling in een aantal systemen de voornaamste doelstelling ('werkstages').

Werkgevers/mentoren vinden '*harde*' *outputs* als rendement en rekrutering de voornaamste meerwaarde van leerwerkprojecten voor henzelf. We menen echter dat '*zachte*' *outcomes* belangrijker zijn in functie van het leerproces van de stagiair. We lichten dit toe. Hoger gaven we reeds aan dat het interactionele in leerwerkprojecten het karakter en de kwaliteit bepaalt. Zo zal de persoonlijke winst die de mentor uit zijn mentorschap haalt, hem stimuleren om meer te investeren. Het resultaat hiervan zal hem opnieuw voldoening (en status) opleveren, wat op zijn beurt opnieuw tot investering leidt. Deze output mag ons inziens meer geëxpliciteerd en gevaloriseerd worden. Het feit dat bijvoorbeeld de status van mentoren

nauwelijks of slechts heel voorzichtig aan bod kwam in de interviews, had niet alleen te maken met bescheidenheid vanwege deze mensen, maar ook met het feit dat zij hier *niet openlijk voor worden gewaardeerd*. Dit lijkt ons een gemiste kans.

Voor de opleidings- of organiserende instantie helpen leerwerkprojecten hen hun missie te volbrengen of het nu gaat om aanvulling van de opleiding (op de werkvloer kunnen 'andere' doelstellingen nagestreefd worden) of tewerkstelling. Daarnaast gaven vijf van de twaalf bevroegde stagebemiddelaars die zelf opleiding geven (bij IBO en MLW is dit niet het geval) aan dat zij via leerwerkprojecten hun eigen opleidingsaanbod up-to-date en afgestemd op de noden van de arbeidsmarkt houden.

8. Leerprocessen

Een opmerkelijke vaststelling in het kader van dit onderzoek is *hoe weinig systematisch, laat staan intentioneel de verschillende geïnterviewden op het leerproces van de stagiairs betrokken zijn*. We menen dan ook dat de indeling van leerprocessen van Onstenk (1990) als inspiratiebron kan fungeren voor al wie met leren in leerwerkprojecten begaan is. In hoofdstuk 7 van het onderzoeksrapport gebruiken we deze indeling om de gegevens uit de cases te duiden. Onstenk onderscheidt drie groepen leerprocessen: metacognitieve leerprocessen, regulatieve leerprocessen (met interne en externe regulatie) en transformatieve leerprocessen.

Metacognitieve leerprocessen verwijzen naar uitspraken van stagiairs *die aspecten van het leren expliciteren en/of evalueren*. Reflecteren op het leerproces of de stageplaats als leerplek is iets wat de stagiairs niet gemakkelijk doen. Dit horen we van mentoren en stagebemiddelaars, maar merken we ook in de interviews. Gelet op de doelstelling van de interviews lag het voor de hand dat we relatief veel gegevens omtrent metacognitieve leerprocessen zouden verzamelen. Juist in die context viel het op hoe weinig het er uiteindelijk waren. Soms ondervonden we zelfs een *weerstand*, zeker bij stagiairs bij wie het leerwerkproject in de eerste plaats gericht is op doorstroming naar de arbeidsmarkt. Nochtans zijn metacognitieve leerprocessen belangrijk als *hefboom voor het leerproces zelf*. Gelet op het interactionele karakter van leerwerkprojecten is het voor stagiairs een hulp het aandeel van de verschillende betrokkenen te zien, in de eerste plaats van hen zelf (bijvoorbeeld de leerstijl), maar ook van de stageplaats en de opdrachtgevende instantie. Als stagiairs reflecteren, gebeurt dit vooral *via vergelijkingen*: vergelijkingen met andere stageplaatsen, met collega stagiairs en met de situatie op school.

In het licht van de onderzoeksopdracht - het formuleren van kritische succesfactoren voor kwaliteitsvolle leerwerkprojecten - *zijn de regulatieve leerprocessen of de*

processen die het leren sturen het meest relevant. Vaak gaat het om een *combinatie* van verschillende processen en maakt juist deze combinatie het verschil uit. Vanuit analytisch oogpunt deelt Onstenk de regulatieve processen in de vier volgende groepen in, die we ook in het onderzoek terugvonden: *uitvoeren van activiteiten, voorbereiding en evaluatie van verrichte activiteiten, hulp en voorbeeld, informatieverwerking*.

In zijn indeling specificeert Onstenk de stagefactoren die het leerproces reguleren. Hij onderscheidt hierbij interne (invloed van de stagiair) en externe regulatie (invloed van de stageplaats en de opleidings- of organiserende instantie).

Interne regulatoren zijn: initiatief, vergelijking, gestelde leerdoelen. Wat de *externe regulatoren* betreft zijn er *meer incidentele* (dagelijkse gang van zaken, gebeurtenissen) en *meer structurele regulatoren* (hulp, advies, uitleg, voorbeelden, school). Het is belangrijk dat er voor beiden aandacht is tijdens leerwerkprojecten. Structuur is belangrijk, maar men moet er zich voor hoeden leerwerkprojecten niet te overstructureren. Er moet aandacht blijven voor 'incidenten', die in de praktijk als belangrijke aanknopingspunten voor leerervaringen worden beschouwd, zoals ook blijkt uit de leermomenten die de betrokkenen tijdens de interviews aanhaalden.

Naast metacognitieve en regulatieve leerprocessen (met interne en externe regulatie) vormen de *transformatieve leerprocessen* een derde type. Het gaat hierbij 'om veranderingen in begripsvorming en betekenisgeving aan het te leren object, om accentuering en het ontdekken van aangrijpingspunten, het door 'bewerking' eigen maken de als leerstof opgevatte stage-ervaringen' (Onstenk, 1990, p. 181). Transformatieve leerprocessen houden het volgende in: personaliseren, herkenning, routiniseren, automatiseren, overdracht/transfer.

9. Basisvoorwaarden voor kwaliteitsvolle leerwerkprojecten

Wat zijn nu de *basisvoorwaarden voor kwaliteitsvolle 'leerrijke' leerwerkprojecten*? Zoals reeds aangegeven is het *leerpotentieel* van leerwerkprojecten *geen gegevenheid*, maar wordt zij *geconstrueerd* door de *interactie* van verschillende (f)actoren. Bij het vastleggen van basisvoorwaarden moeten we hiermee rekening houden. De vijf basisvoorwaarden die we op basis van de cases distilleerden blijken in hoge mate gelinkt te zijn aan het interactionele karakter van leerwerkprojecten.

9.1 Begeleiding op de werkvloer

Een eerste basisvoorwaarde is de *begeleiding op de werkvloer*. Een formele mentor is belangrijk, maar het blijkt vooral de *collectieve opvang* door de hele

praktijkgemeenschap te zijn die het verschil uitmaakt. Wat de rol van de mentor betreft wordt vooral de ondersteunende dimensie in relationele zin benadrukt, en dan vooral de rol als 'vriend/collega'. Dit vraagt relationele vaardigheden van de mentor, maar veronderstelt ook compatibiliteit van karakters. Daarnaast mag ook de professionele dimensie van de mentorrol niet onderschat worden, vooral de rol als *trainer*. In deze context is het belangrijk dat de mentor ingesteld is op het leerproces van de stagiair. In de cases wordt hierover gesproken in termen van *engagement*, 'om stagiairs niet als goedkope werkkrachten te gebruiken'. Een belangrijke voorwaarde voor engagement is de *vrije keuze* die de mentor krijgt om zijn rol al dan niet op te nemen. Engagement is evenwel niet voldoende, mentoren moeten ook over de nodige *didactisch-pedagogische kwaliteiten* beschikken. Die kwaliteiten worden niet vanzelfsprekend geacht. Mentorschap houdt veelal een *leerproces* van de mentor zelf in. In deze context wordt verwezen naar *opleiding*, bijvoorbeeld het opleidingsprogramma 'Estafette', maar uit de interviews leiden we af dat dergelijke programma's weinig succes kennen. In de praktijk lijkt *coaching* van de mentoren en/of intervisie met collega's mentoren onder leiding van een deskundige een meer haalbare en ook efficiëntere strategie. De rondetafel geeft aan verschillende strategieën tegelijk te volgen: goede briefing, een handleiding, een opleiding, coaching, intervisie. Een laatste punt met betrekking tot deze hefboom is *de waardering van de mentoren* (cf. output). In de interviews spraken mentoren wel met enige trots en voldoening over hun mentees, doch openlijk kreeg vrijwel niemand waardering voor de geleverde inspanningen. Dit lijkt ons een gemiste kans in een context waar het relationele zo bepalend is.

9.2 Praktijkgemeenschap

Een tweede basisvoorwaarde is de *praktijkgemeenschap*. Opvallend is dat het in het merendeel van de gevallen stagiairs zijn die deze factor expliciet als hefboom naar voren schuiven. Zij spreken in termen van 'goede sfeer'. Wat vooral belangrijk blijkt te zijn, is zich aanvaard te weten als persoon, een 'collega'gevoel te krijgen. Ook tijdens de rondetafel kwam de praktijkgemeenschap als hefboom naar voren. Tezelfdertijd werd ook aangegeven dat op dit vlak veel kan mislopen en dat dit voor de organiserende instanties niet altijd even gemakkelijk te vatten is: spanningen in bedrijven, verschillende perceptie van de stagiair in de verschillende lagen van de organisatie, de stagiair als concurrentie zien, ... *Open communicatie*, waarbij gevoeligheden niet ontweken worden, is essentieel, vooral in de beginfase.

9.3 Leerbereidheid van de stagiair

Een derde basisvoorwaarde betreft de *leerbereidheid van de stagiair*. Uit de cases komen een aantal bepalende factoren naar voren: leeftijd, leerverleden, levenssituatie, lange tijd uit het arbeidscircuit zijn. Gelet op het belang dat aan deze hefboom gehecht wordt, stelden we twee strategieën vast om deze factor te optimaliseren.

Een eerste is *selectie*: leerbereidheid wordt een selectie criterium. Niettegenstaande selectieprocedures de kans op succes wel degelijk verhogen, stellen we ons toch vragen. Leerwerkopleidingen zijn in veel gevallen een alternatief voor personen, die juist niet langer gemotiveerd zijn om bij te leren, of die niet in de omstandigheden verkeren om erg gemotiveerd te zijn. Door een selectie door te voeren vallen juist zij uit de boot. Een andere strategie om met de ‘problematiek’ van de ‘motivatie’ om te gaan, en die we ook in de cases konden vaststellen, is *de leerbereidheid te integreren in het leerproces*: via de voorbereiding van de stage, de begeleiding, de evaluatie, ... Het is opvallend hoe leerbereidheid tijdens de rondetafel met de ‘pedagogisch adviseurs’ als hefboom aan sich niet aan bod kwam. We vermoeden dat zij deze factor als onderdeel van het leerproces zien.

9.4 Inhoud van leerwerkprojecten

Een vierde basisvoorwaarde is de *inhoud van het leerwerkproject*. Aspecten die hierbij van belang zijn, zijn de volgende: volledigheid, autonomie, variatie, progressie en volwaardigheid. Het is belangrijk deze hefboom *niet als een statisch gegeven* te zien. Een ‘gepaste’ inhoud is voor iedere stagiair anders en opnieuw het resultaat van een interactioneel proces: tussen de stagiair en de mentor. “*Een leerwerkproject moet uitdaging bieden, maar niet te veel, moet zelfstandigheid bieden, maar niet te veel, moet verantwoordelijkheid bieden maar niet te veel. Het is telkens zaak in te schatten ‘Hoe bereikbaar is mijn mentor?’*” De rondetafel benadrukte het belang van ‘*situationeel mentorship*’ en verwijst naar ‘*de zone van de naaste ontwikkeling*’. In die zin kunnen *stageprogramma’s en -opdrachten* een concrete hefboom zijn, maar is vooral het *eigenaarschap* hiervan belangrijk. Programma’s moeten met de nodige *flexibiliteit* gehanteerd kunnen worden.

Vandaag zien we hoe stageprogramma’s bestaan maar onvoldoende gekend zijn of niet juist geïnterpreteerd worden. Tezelfdertijd hoort men in het veld een duidelijke vraag naar handvaten. Voor stagegevers is het niet altijd gemakkelijk hun kennis, die impliciet aanwezig is, expliciet te maken voor de stagiair. *Beroeps- en functieprofielen* kunnen hierin als sturingselement fungeren.

9.5 Beginfase van leerwerkprojecten

Een vijfde basisvoorwaarde is de *beginfase van leerwerkprojecten*. In die fase wordt de basis van het leerproces gelegd. Zowel interventies ten aanzien van de stagiair (matching, voorbereiding, goede kennismaking), als interventies ten aanzien van de stageplaats (screening, voorbereiding, duidelijk stellen beginsituatie) beïnvloeden het verdere verloop van het leerwerkproject. Zowel uit de praktijkanalyse als de rondetafel bleek het belang van hierin te investeren.

9.6 De hefboomfunctie van stagebemiddelaars

Aansluitend bij deze hefboomen zien we een *belangrijke en actieve rol weggelegd voor de stagebemiddelaars*, om het *leerproces van stagiairs aan de sturen en te bewaken*. Momenteel komen zij hier evenwel niet aan toe. Gelet op hun tijdsbestek beperkt hun bijdrage zich veelal tot *beschikbaarheid in geval van problemen*. Bij de leersecretarissen uit het middenstandsleerlingwezen lijkt de problematiek het meest acuut, maar ook in de andere systemen is er zowel op de werkvloer als bij de opleidings- of organiserende instanties een expliciete vraag naar een grotere inbreng van de stagebemiddelaars.

Wat de kwaliteiten van stagebemiddelaars betreft vindt men voeling met de praktijk een vereiste om tot een goede opvolging te komen. In verschillende cases wordt in positieve zin gewezen op de praktijkervaring van de stagebemiddelaars. We denken in deze context ook aan leerkrachtenstages.

10. Specificiteit van leerwerkprojecten voor kansengroepen

We stonden stil bij *de specifieke betekenis van leerwerkprojecten voor kansengroepen*. Leerwerkprojecten kunnen een rol spelen in de integratie van kansengroepen op de arbeidsmarkt. In die zin is het van essentieel belang dat zij arbeidsmarkt- of doorstromingsgericht zijn. In deze context verwijzen we in de eerste plaats naar leerwerkprojecten die expliciet gericht zijn op de noden van kansengroepen, de stages georganiseerd door derden. Zij worden gekenmerkt door een aantal gemeenschappelijke ingrediënten, bijvoorbeeld een lage drempel, focus op sociale vaardigheden, op persoonlijke ontwikkeling en op arbeidsattitude, een intensieve gespecialiseerde begeleiding, belangrijke rol van de groep, ... Daarnaast kunnen leerwerkprojecten aan kansengroepen, meer bepaald allochtonen, de ruimte bieden om drempels en vooroordelen van werkgevers te overwinnen. Ook hier zien we een aantal specifieke hefboomen: het wegwerken van discriminerende factoren bij de organisatoren van leerwerkprojecten, engagement van de werkgever, goede screening en voorbereiding van de stagiair én de stageplaats, bijkomende specifieke opleiding, aandacht voor de taalproblematiek, systematische opvolging, netwerking en samenwerking.

11. Vertaling naar de context

De volgende stap is de bevindingen uit dit onderzoek te vertalen naar de respectievelijke systemen. Alhoewel deze stap niet binnen het bereik van dit onderzoek ligt, willen we wel een aanzet geven en er naderhand met de systeemverantwoordelijken over in gesprek gaan. Enkele algemene bedenkingen:

-
- Bij de systemen zijn verschillende overheden en actoren betrokken. De systemen kennen ook hun eigen verleden en tradities. Afstemming is daarom niet vanzelfsprekend. Dit bleek ook tijdens de rondetafel. De rondetafel drong aan op verder onderzoek en verder overleg terzake. De rondetafel sprak hiertoe ook haar eigen bereidheid uit. Het is belangrijk de discussie ten gronde te voeren, en ‘heilige huisjes’ niet te ontwijken. Enkel dan is het mogelijk van leerwerkprojecten een volwaardig en kwaliteitsvol alternatief voor formele opleidingsituaties te maken.
 - Er moet rekening gehouden worden met het spanningsveld leren/werken. De regelgeving moet toelaten dat de balans niet altijd in evenwicht is. De doelstellingen binnen de verschillende systemen verschillen sterk op dit vlak (vergelijk bijvoorbeeld leerlingenstage en IBO).
 - De doelgroep van leerwerkprojecten heeft eigen karakteristieken (jonge leeftijd, langdurige werkloosheid). Dit vraagt een aangepaste aanpak.
 - De duur van leerwerkprojecten is een belangrijk contextuele factor voor het bepalen van basisvoorwaarden. Langlopende leerwerkprojecten vragen wellicht bijkomende voorwaarden.
 - De grootte van de stageplaats is eveneens een belangrijke contextuele factor.
 - Erkenningsvoorwaarden voor stageplaatsen moeten rekening houden met de economische realiteit van de stagegevers. Te hoge eisen zouden werkgevers doen afhaken. Maar bereidheid in stagiairs en hun leren te investeren is absoluut noodzakelijk.
 - Noodzaak van een goed sociaal statuut voor de stagiairs.
 - Vergoedingen zijn een punt van discussie.
 - Algemeen met betrekking tot de inhoudelijke bepalingen en organisatie van leerwerkprojecten: gelet op het interactioneel/relatieel karakter van leerwerkprojecten waarschuwen we voor overstructurering. De overheid kan hierin enkel voorwaardescheppend optreden. Prioriteit: investeren in stagebemiddeling en de omkadering van mentoren!
 - Certificering is een zwakke schakel in de verschillende systemen.

HOOFDSTUK 12

AANBEVELINGEN VOOR HET BELEID EN DE PRAKTIJK

1. Inleiding

Na de samenvatting van de onderzoeksresultaten gaan we concreter in op de implicaties van deze resultaten voor het beleid en de praktijk. Het betreft systemenoverstijgende suggesties om de kwaliteit van leerwerkprojecten te bevorderen.

2. Naar een breed gedragen en volwaardige opleidingsvorm

2.1 Een positief gedachtegoed

Het tegenwoordige discours over leerwerkprojecten en de manier waarop hierop vandaag een beroep wordt gedaan weerspiegelt in sterke mate een *deficitair denken*. Enkele elementen die dat illustreren zijn de volgende. Leerwerkprojecten worden (pas) ingezet voor jongeren die op school moeilijkheden ondervinden en schoolmoe zijn geraakt. Min of meer hetzelfde geldt voor langdurig werklozen die moeilijkheden ondervinden om in te treden op de arbeidsmarkt en motivatie, ritme en arbeidsattitudes zijn kwijt gespeeld of onvoldoende verworven hadden. Leerwerkprojecten worden pas in een curriculum opgenomen na een gans studietraject waarin eerst de zogezegde basis van de benodigde kennis en kunde wordt gelegd en het leerwerkproject vooral als een soort toepassing wordt gezien. Wat het secundair onderwijs betreft staan of stonden leerlingenstages alleen in de zogeheten zwakkere (beroepsgerichte) studierichtingen op het programma. Ook in dit onderzoek kwam meermaals naar voren hoe het vele deelnemers aan leerwerkprojecten ontbreekt aan leerbereidheid, attitudes, vaardigheden, ... Voeg hieraan toe de algemene nood aan expertise en kwaliteitsinstrumenten aangaande leerwerkprojecten, een vaststelling die aan de basis van dit onderzoek ligt, en we zien hoe leerwerkprojecten nog *ver weg zijn van een volwaardige plaats binnen het Vlaamse opleidings- en tewerkstellingslandschap*.

Nochtans schat men de *kracht van het leren op de werkplek* hoog in. Leerwerkprojecten bieden ruimte voor ervaringsleren naast cognitief-rationeel leren; ze zijn een goed alternatief voor formele opleidingssituaties voor personen met een leerstijl die meer berust op doen en experimenteren dan op abstraheren en conceptualiseren; de verbinding theorie-praktijk kan direct worden gelegd; de ganse persoon(lijkheid) van de stagiair wordt erbij betrokken; de relevantie en de zingeving van het geleerde is sprekender; ...

Leerwerkprojecten worden tevens hoog ingeschat in het licht van levenslang leren. Baert, Kusters, Scheeren en Van Damme (2000) formuleerden hieromtrent enkele voorstellen. Bijvoorbeeld: via het aanbieden van leer-werktrajecten waarbij relevante interessante werkervaringen een eenheid vormen met de schoolloopbaan van jongeren, moet de overgang tussen school en werk geflexibiliseerd worden. Dit moet toelaten schoolverlaters terug naar school te laten gaan. Daarnaast wordt gesteld dat het evenzeer voor werknemers als voor stagiairs belangrijk is de werkplek als een krachtige leeromgeving te zien en dat hieraan ook in die zin moet gewerkt worden, bijvoorbeeld door een grotere variëteit van taken en uitdagingen aan te bieden, een beroep te doen op de nieuwsgierigheid en creativiteit van medewerkers, ... Mensen leren in informele zin in de omgevingen waarin zij dagelijks vertoeven. Nog een ander voorstel: *“Arbeidsorganisaties moeten via wettelijke regelingen en via partnerships met onderwijs- en opleidingsinstellingen aangespoord worden om het stelsel van de stages vóór en gedurende de beroepsloopbaan uit te breiden. Stages zouden meer beschikbaar moeten zijn zowel voor intreders, als voor herintreders en voor personen die een recurrente leerperiode in hun loopbaan willen inschakelen.”*

Denken we ook aan de *talrijke formules* die de mosterd halen bij deze vorm van leren die reeds werd toegepast in de middeleeuwse gilden en de toenmalige praktijk van meester-leerling. In dit onderzoek kwamen de volgende hedendaagse systemen aan bod: leerlingenstages, middenstandsléerlingwezen, industrieel léerlingwezen, VDAB-stages, individuele beroepsopleiding, stages door derden.

2.2 Breed gedragen

Om de kracht van het ‘leren op de werkplek’ in opleidingssituaties ten volle te benutten is het essentieel dat we het *deficitaire denken verlaten en leerwerkprojecten gaan beschouwen en benutten als een volwaardige opleidingsvorm in de diverse contexten van opleiding en tewerkstelling*. Dit is de gezamenlijke verantwoordelijkheid van de overheid, de organisatoren van leerwerkprojecten en de stagegevers.

Aan de *overheid* is het om randvoorwaarden voor het leren tijdens leerwerkprojecten te scheppen: financiële impulsen, certificering van leerwerkprojecten, maar ook certificering van mentoren en/of stageplaatsen, ... *Sociale partners* hebben hierin ook een belangrijke rol te spelen, bijvoorbeeld in de passende integratie van leerwerkprojecten in het reguliere arbeidsbestel, in het waarderen van stage-in-

spanningen van arbeidsorganisaties (bedrijven, instellingen, centra, ...) en hun medewerkers (stagementoren, HRM- en VTO-coördinatoren), in de deelname aan opleidingsprogramma's voor mentoren.

In het veld moeten *organisatoren van leerwerkprojecten* methodieken uitbouwen die het leren op de werkvloer structureren en die gelijkwaardig zijn aan methodieken binnen formele opleidingssituaties. Ook integratie van leerwerkervaringen met eventuele formele opleiding behoort tot hun verantwoordelijkheid.

Een grote verantwoordelijkheid ligt tenslotte bij de *stagegevers*, die stagiairs vandaag nog te veel als 'goedkope werkkrachten' beschouwen. Ook zij hebben de opdracht in de integratie van leerwerkprojecten in het reguliere arbeidsbestel, het ondersteunen en het waarderen van de stage-inspanningen van de betrokken werknemers.

Enkel door een *positieve benadering* kunnen leerwerkprojecten een volwaardig alternatief vormen voor formele opleidingssituaties. Een belangrijk aspect van de positieve benadering is de erkenning van een leerwerkproject als een oefening van sociale integratie bij uitstek. Naast het aanleren van vaardigheden en (arbeids)attitudes uiteraard, komen leerwerkprojecten naar voren als een essentiële ervaring van sociale acceptatie en integratie, die een scharniermoment kan vormen in de verdere levensloop. Vaardigheden en houdingen leert men in een praktijkgemeenschap en het leerwerkproject is de schakel die dit leren mogelijk maakt. Ook omwille van deze functie verdienen leerwerkprojecten een *volwaardig statuut* naast andere leer- en vormingsprogramma's. Dit is niet alleen belangrijk voor de kwaliteit van leerwerkprojecten, maar in de eerste plaats ook voor de deelnemers zelf, die door deze positieve benadering misschien voor het eerst *een cirkel van negatieve labeling of stigmatisering doorbreken*. Dit is immers de realiteit van leerwerkprojecten zoals die zich vandaag voordoet: leerwerkprojecten hebben met een imagoprobleem af te rekenen. Scherp gesteld: enerzijds zouden ze *een aantrekkelijk alternatief* moeten vormen voor formeel leren, anderzijds levert deelname aan dergelijke projecten de *stempel 'schoolmoe of werkschuw, ongemotiveerd, en niet vaardig'* op.

2.3 Nood aan goede concepten

Concepten vervullen een *hefboomfunctie* in het doorgeven van een gedachtegoed. Daarom pleiten we ervoor de term 'stage' te verlaten. Uit het onderzoek kwam heel duidelijk naar voren dat deze term negatief beladen is, niet alleen bij de stagiairs, maar ook bij de andere betrokkenen. Hoewel we beseffen dat deze term voor discussie vatbaar is, stellen we als alternatief '*leerwerkproject*' voor. Deze term is niet alleen neutraal, maar laat ook toe dat leren en werken samen voor komen, maar niet altijd in een gelijke verhouding moeten staan. Sommige leerwerkprojec-

ten zijn meer opleidingsgericht, andere meer arbeidsmarktgericht. We stellen tevens voor dit onderscheid ook in de terminologie op te nemen.

Ook voor de betrokkenen is het belangrijk tot goede 'etiketten' te komen. 'Stagiair' werd in het onderzoek behouden, maar is net als 'stage' voor discussie vatbaar. In eerder onderzoek spraken we in analogie met 'werknemer' over 'leernemer'. De benaming 'mentor' voor de begeleider op de werkvloer lijkt algemeen gekend en daarom stellen we voor die te behouden. De begeleiders van de opleidings- of organiserende instantie daarentegen kennen verschillende benamingen: stagebegeleider, leersecretaris, consultant, ... Als overkoepelende term opteren we voor 'stagebemiddelaar'.

2.4 Transparantie in het aanbod en eenvormigheid in de voorwaarden

De verschillende overheden die betrokken zijn bij de diverse systemen die leren en werken combineren, moeten streven naar *afstemming en eenvormigheid* in de voorwaarden die aan de betrokkenen opgelegd worden. Dit moet de concurrentie tussen de systemen in functie van kosten en baten tegengaan. Dit vraagt ook transparantie in het aanbod, die op dit ogenblik niet lijkt te bestaan. In het onderzoek vinden we strikt genomen geen basis voor deze eenvormigheidseis. Wat houdt ze trouwens in en is ze zinvol, gelet op de verschillende contexten en momenten? Het *'tegengaan van concurrentie'*, *'het stimuleren van een positief imago'* en *'het openen van keuzemogelijkheden in een leertraject'* zijn evenwel argumenten om voor 'gezamenlijkheid' te pleiten.

2.5 Certificering

De getuigschriften die aan leerwerkprojecten verbonden worden, hebben weinig formele waarde. De meeste betrokkenen in dit onderzoek ervaren dit niet als een essentieel tekort. In de praktijk wordt leerwerkervaring volgens hen wel hoog ingeschat. In het licht van de ontwikkelingen op het vlak van de *modularisering van het onderwijs* en van *het erkennen van elders verworven competenties* en het *samenstellen van een portfolio* is het evenwel essentieel dat geïnvesteerd wordt in certificering. Een stelsel van certificering is bovendien een *goed instrument om kwaliteit te helpen bevorderen*.

3. Vergoedingen

Vergoedingen zijn een heikel punt als het op leren aankomt. Tegenstanders menen dat stagegevers rendement verwachten als ze stagiairs moeten betalen en dat er op die manier nog weinig ruimte is om te leren. In het onderzoek konden we evenwel vaststellen dat vergoedingen een *sterke extrinsieke motivator* zijn voor stagiairs.

Vergoedingen behoren ook tot de *economische realiteit van de werkvloer*. Het is ook vaak zo dat stagiairs renderen en stagegevers klagen niet over de kosten die ze ten aanzien van de stagiairs moeten maken. Integendeel, niet zelden wordt 'in het zwart' (bijkomend) vergoed. Het is vooral de begeleiding van de stagiair die investering vraagt van de stagegever.

In die zin pleiten we voor vergoeding van leerwerkprojecten. Het is hierbij belangrijk dat de verschillende systemen zich hierin op elkaar afstemmen. Om als extrinsieke motivator te fungeren is het ook belangrijk dat vergoedingen progressief worden opgebouwd.

4. Win/win-situatie

Uit het onderzoek blijkt dat er een enorm leerpotentieel aanwezig is in de leerwerkprojecten, maar eveneens blijkt dat dit leerpotentieel nog maar gedeeltelijk wordt aangeboord. Hier is nog een zeer grote ruimte tot optimalisatie die uiteraard in het voordeel van de lerende uitvalt, maar die eveneens het leer- en ontwikkelingsklimaat in de werkomgevingen zelf ten goede kan komen.

Vanuit de overtuiging dat leerwerkprojecten een win-winsituatie voor de verschillende betrokkenen (stagiairs, mentoren, en stagebemiddelaars) moeten inhouden om kwaliteitsvol te zijn, konden we op basis van het onderzoek de meerwaarde voor elk van hen vaststellen. Tezelfdertijd stelden we vast hoe die potentiële meerwaarde op sommige vlakken toch niet gerealiseerd wordt.

Ten eerste detecteerden we bij de stagiairs opvallend weinig effecten ten aanzien van de formele opleiding. De koppeling tussen stage-ervaringen en inzichten, vaardigheden en houdingen uit andere opleidingssituaties (in het onderwijs, in bij- of omscholingscursussen) wordt zelden expliciet gemaakt en meer aan het gelukkige toeval overgelaten. Het is belangrijk dat de opleidings- en organiserende instanties hier aandacht aan besteden en een sturende rol opnemen ten aanzien van de integratie van beide vormen van leren.

Ten tweede viel het in het onderzoek op dat de ervaringen en de inspanningen van mentoren vrijwel niet uitgesproken en gedeeld, respectievelijk gevaloriseerd worden. Nochtans houden mentoren de belangrijkste sleutel inzake kwaliteit van het leren in handen. Het is belangrijk dat er zowel vanuit de overheid, maar ook binnen de organisaties impulsen komen ten aanzien van deze personen. Hoe dit concreet gerealiseerd kan worden lichten we toe in paragraaf 6.

5. Actieve gerichtheid op het leerproces

Een opmerkelijke vaststelling in het kader van dit onderzoek is hoe weinig systematisch, laat staan intentioneel mentoren, maar ook stagebemiddelaars op het eigenlijke leerproces van de stagiairs betrokken zijn.

Opdat leerwerkprojecten hun potentieel zouden realiseren, moeten mentoren en stagebemiddelaars niet alleen op de formele afspraken en regelingen (o.a. duur en tijden, verzekering, ...), maar ook *actief op het leerproces gericht* zijn. Dit houdt in dat zij *structuur moeten aanbrengen* in het leren vertrekkende vanuit de opgedane ervaringen: via voorbereiding, opdrachten, evaluatie, ... Dit betekent evenwel niet dat alle leren voorgestructureerd kan of moet zijn. Het is ook essentieel dat er *aandacht is voor het incidenteel leren*. Uit het onderzoek bleek dat hierin krachtige leermomenten besloten zijn. In dit opzicht is het belangrijk dat leerwerkprojecten niet 'óver'gestructureerd worden. Voor dit laatste is nog een tweede reden. Zoals ook uit het onderzoek blijkt, situeert de kracht van leerwerkprojecten zich in sterke mate in de interactionele/relatieve dynamiek. Door enkel op de inhoudsstructuur te focussen, zou de aandacht voor dit aspect verloren kunnen gaan.

Actieve gerichtheid op het leerproces veronderstelt *twee randvoorwaarden: tijd en expertise*. Tijd blijkt zowel bij de mentoren als bij de stagebemiddelaars het grootste knelpunt te zijn. Wat de expertise betreft stelden we reeds bij de probleemstelling van dit onderzoek dat het zowel de organisatoren van leerwerkprojecten als de stagegevers aan instrumenten ontbreekt. Het CIPO-model dat in het kader van dit onderzoek ontwikkeld werd en dat het leren tijdens leerwerkprojecten structureert, kan inspireren bij de begeleiding en evaluatie van leerwerkprojecten: naast leereffecten en leerprocessen worden hefboomen in kaart gebracht, zonder de context uit het oog te verliezen.

6. Mentorschap en de rol van de praktijkgemeenschap

Mentorschap en de praktijkgemeenschap komen in dit onderzoek als de twee belangrijkste hefboomen naar voren. Ze staan niet los van elkaar. *Mentorschap* scoort het hoogst, maar tegelijkertijd wordt benadrukt hoe de relatie mentor/stagiair een *draagvlak moet hebben binnen de organisatie*.

Het *relationele aspect* komt in deze hefboomen sterk op de voorgrond te staan. Garanties inbouwen dient in die zin 'subtiel' te gebeuren. Rigide structuren zouden de (belangrijke) leerprocessen die zich via mentoring en de praktijkgemeenschap voltrekken enkel hypothekeren. Een overheid kan in die optiek enkel voorwaardenscheppend optreden: niet alleen ten aanzien van de werkvloer, maar ook

ten aanzien van stagebemiddelaars die op dit vlak een belangrijke faciliterende rol hebben.

6.1 Mentorschap

Het *relationele aspect* van het mentorschap is van doorslaggevende betekenis. In het opzetten van mentorschap is het belangrijk dat hier voldoende aandacht aan besteed wordt.

Algemene voorwaarden hierbij zijn dat het om een *vrijwillig* engagement van de beide betrokkenen gaat. Een mentor moet de keuze hebben zijn rol al dan niet op te nemen en ook de stagiair moet hierin zeggingschap hebben. Vooral in de *beginfase* van een leerwerkproject is het belangrijk te investeren in de relatie tussen de mentor/stagiair (via matching, intakegesprekken, een proefperiode, een overeenkomst waarin mentor en stagiair hun engagement ten aanzien van elkaar expliciteren, ...), maar ook *later* moet men indien nodig bijsturen of het mentorschap durven stopzetten naar aanleiding van de persoonlijke relatie tussen de mentor en de stagiair. *Stagebemiddelaars* hebben hierin een *belangrijke neutrale, faciliterende en bemiddelende rol* te vervullen.

Even belangrijk als het relationele aspect zijn de *didactisch/pedagogische kwaliteiten* van mentoren. De mentor moet niet alleen een *ervaren vakman/vrouw* zijn, maar ook een *bekwaam leerbegeleider*. Voor mentoren is het niet gemakkelijk hun vaak impliciete kennis over te brengen aan hun stagiair. Sommigen hebben hiervoor aanleg, zoals ook bleek in dit onderzoek, bij anderen vraagt dit een leerproces. In het licht van het verhogen van de kwaliteit van het leren is het vooral belangrijk dat men didactisch/pedagogische vaardigheden niet vanzelfsprekend acht.

Ter ondersteuning van de mentoren kan men denken aan *vorming en ervaringsuitwisseling*, waarbij zowel aandacht besteed wordt aan het relationele aspect van mentoring als aan het didactisch-pedagogische aspect. Deelnemers aan leerwerkprojecten zijn vandaag vaak niet gemotiveerd of beschikken niet over de nodige vaardigheden om zich in te schakelen in een arbeidscircuit. Dit vraagt een specifieke aanpak en kan tot conflicten leiden met de mentor.

Vorming bereidt mentoren hierop voor. Voorbeelden hiervan zijn de peterschapscursussen van de VDAB voor mentoren van laaggeschoolden, en Estafette (MLW). Omdat we zien dat dergelijke eenmalige cursussen in de praktijk weinig succes kennen, is het nodig *het aanbod te verruimen en te flexibiliseren*, wat wellicht het best kan door *gezamenlijke initiatieven voor de diverse systemen*.

We denken in deze context ook aan *handleidingen* voor mentoren, op maat van de betrokken doelgroep. Hierin kunnen de volgende elementen aan bod komen: de selectie van mentoren en stagiairs, de koppeling van mentoren en stagiairs, het opzetten van een mentorproject, evaluatieformulieren en planningsschema's. *"Dit is*

wenselijk, zeker in kleine organisaties om zo de kwaliteit van het mentorsysteem te bewaken. In kleine bedrijven kan dit echter een drempel met zich meebrengen om ermee te starten. KMO's hebben niet graag te veel papier. Ook voor mentoren kan de bijkomende administratie een extra last zijn - ook door hun eventueel lage graad van geletterdheid. Daarom is het aanbevolen deze handleidingen in eenvoudige taal op te stellen en het niet louter bij een papieren versie te houden, bijvoorbeeld werken met een CD-rom of korte bijeenkomsten. De vorm en de hoeveelheid zal variëren naargelang de doelgroep" (Baert, Baert et al., 2001).

De ondersteuning start bij een goede *briefing en training* van mentor én de stagiair. Voor de mentor wordt een opleiding of minstens een briefing georganiseerd met betrekking tot het doel van de mentor en de verwachte resultaten. Het is belangrijk dat die gecommuniceerd worden. Ook de stagiair wordt gebriefd. Hierbij wordt vooral geëxpliciteerd wat hij/zij van de mentor mag verwachten en wat er van hem/haar wordt verwacht. De mentorrelatie moet gezien worden als een onderdeel van een volledig leer/werktraject dat begeleid wordt (Baert, Baert et al., 2001).

Intervisie en coaching tijdens het mentorschap zijn een andere manier om mentoren te ondersteunen: ervaringsuitwisseling onder deskundige leiding helpt de bekwaamheid als leerbegeleider uitbreiden en versterken.

In paragraaf 3 kwam reeds aan bod hoe de inspanningen van mentoren, die in goede praktijkvoorbeelden groot zijn, onvoldoende gevaloriseerd worden. *Waardering van mentoren* kan via: financiële vergoeding, compensatie in betaald educatief verlof, een speciaal statuut ter erkenning van hun inzet, vrijstelling van andere taken zodat de mentor zich voldoende kan vrijmaken voor de stagiair, andere compensaties bijvoorbeeld opnemen in persoonlijke evaluatie, certificering van mentoren. Dit laatste is een mogelijke maatregel maar ze is niet noodzakelijk. Het sociaal waarderen van de inzet is wel noodzakelijk om de mentor te blijven motiveren (Baert, Baert et al., 2001).

Voor bijkomende beleidsaanbevelingen in verband met mentoring verwijzen we naar het DIAP-project (Baert, Baert et al., 2001):

1. Er is een coördinator die: opgeleid wordt, het mentorschapsproject opstart, de mentorenopleiding verzorgt, evalueert, workshops voor mentoren leidt. Dit kan zowel intern als extern. Extern is deze rol weggelegd voor de stagebemiddelaar.
2. Promotie van de idee van mentorschap via: brochure/folder, affiches, nederlandsstalige website, 'week van de mentor', mond aan mond reclame, databank met goede praktijkvoorbeelden, pilootprojecten.
3. Stagegevers financieel stimuleren door middel van: subsidie per mentorkoppel, aftrek van belastingen, gratis basisvorming voor mentoren, opleidingsfondsen, gratis externe coaches (stagebemiddelaars), vrijstelling van bepaalde verplichtingen, vermindering van de kosten van leerwerkprojecten.

4. Een expertisecentrum oprichten: website, advies geven, cursussen rond mentorschap organiseren.

6.2 Praktijkgemeenschap: een gezamenlijke opvang

Niet alleen de kwaliteit van mentorschap is belangrijk met het oog op de kwaliteit van het leren tijdens leerwerkprojecten. De rol van *de praktijkgemeenschap, de gezamenlijke opvang van de stagiair binnen de organisatie*, is minstens zo belangrijk. In het onderzoeksrapport staat beschreven hoe de praktijkgemeenschap fungeert als *motivator*, als *veiligheidsvoorwaarde voor het leren* en als *bescherming*. Vooral het *collega-gevoel* is belangrijk voor stagiairs. Bij het opzetten van leerwerkprojecten is het belangrijk hieraan de nodige aandacht te besteden: stageplaatsen door te lichten, de perceptie van de stagiair binnen de verschillende geledingen te toetsen, de praktijkgemeenschap ook voor te bereiden, de stagiair hierin te introduceren, ... Dit mag niet vanzelfsprekend geacht worden. Opnieuw hebben *stagebemiddelaars* hierin een faciliterende en/of bemiddelende rol te spelen, die zij ook actief moeten opnemen. De formule van 'jobcoach', die bij VDAB voor allochtonen wordt ingeschakeld, kan hierin als voorbeeld beschouwd worden.

7. Stageprogramma's en hun eigenaarschap

Zoals reeds aangegeven is het belangrijk dat er *structuur* aangebracht wordt in leerwerkprojecten. De inhoud van leerwerkprojecten kwam in het onderzoek als een belangrijke hefboom naar voren. *Stageprogramma's* zijn hierin een goede richtlijn. Uit het onderzoek kwam evenwel ook naar voren dat vooral het *eigenaarschap* van deze programma's belangrijk is. We waarschuwen ervoor programma's met de nodige flexibiliteit en in functie van de individuele noden en behoeften van de stagiair te hanteren. Het mede-eigenaarschap laten ontstaan en ontwikkelen kan de belangrijkste opdracht zijn van de stagebemiddelaar. Dit vraagt gepaste coachingsvaardigheden en nabijheid-op-afstand.

8. Leerbereidheid van de stagiair

Leerbereidheid kwam in het onderzoek als belangrijke hefboom van het leren tijdens leerwerkprojecten naar voren. Leerbereidheid is een *noodzakelijke voorwaarde* om tot leren te komen. We beklemtonen leerbereidheid niet als selectie criterium te hanteren, maar als een *belangrijk aandachtspunt en leerdoel binnen het leerproces van de stagiair* te beschouwen. Dit begint bij het intakeproces, dat er vooral op gericht moet zijn deze leerbereidheid te laten

groeien. Maar ook later is het essentieel dit aspect steeds opnieuw op te nemen en stagiairs hier niet op af te rekenen.

We verwijzen opnieuw naar het imagoprobleem waarmee leerwerkprojecten te maken hebben. Een mentaliteitswijziging op dit vlak zou ook een positieve invloed hebben op de ingesteldheid van de deelnemers.

9. Het belang van de beginfase

In de beginfase van leerwerkprojecten wordt de *basis van het leerproces* gelegd. Het zijn vooral de *stagebemiddelaars* die deze fase moeten aansturen en dan ook hun belangrijkste input moeten geven. Zowel *interventies ten aanzien van de stagiair* (matching, voorbereiding, goede kennismaking), als *interventies ten aanzien van de stageplaats* (screening, voorbereiding, duidelijk stellen beginsituatie) beïnvloeden het verdere verloop van het leerwerkproject. In feite worden in deze fase de *condities* voor leerwerkprojecten uitgezet: leerbereidheid, relatie mentor/stagiair, relatie praktijkgemeenschap/stagiair, de inhoud en vooral het eigenaarschap van het programma.

10. Investeren in stagebemiddeling

Stagebemiddelaars hebben een *belangrijke en actieve rol in het aansturen en bewaken van het leerproces* van stagiairs. Zoals hoger reeds aan bod kwam, zijn ze ten aanzien van het leren sterk *voorwaardenscheppend*. Zoals net aangegeven gebeurt dit in de eerste plaats in de beginfase. Maar ook later is het belangrijk dat stagebemiddelaars alert blijven en leerwerkprojecten veel *systematischer en pro-actiever* opvolgen dan momenteel gebeurt. We denken hierbij concreet aan supervisiesessies als reflectie- en bijsturingsmomenten.

Momenteel komen stagebemiddelaars hier evenwel niet aan toe. Gelet op hun tijdsbestek beperkt hun bijdrage zich veelal tot beschikbaarheid in geval van problemen. Bij de leersecretarissen uit het middenstandsléerlingwezen lijkt de problematiek het meest acuut, maar ook in de andere systemen is er zowel op de werkvloer als bij de opleidings- of organiserende instanties een expliciete vraag naar een grotere inbreng van de stagebemiddelaars. Voor de verschillende systemen is het *prioritair in stagebemiddeling te investeren, zowel kwantitatief (tijd) als kwalitatief (expertise)*. Expertise moet zich op twee vlakken situeren: het coachen van mentoren, maar ook concreet naar de inhoud. Stagebemiddelaars moeten voeling hebben met wat op de werkvloer gebeurt. Leerwerkprojecten voor stagebemiddelaars kunnen een oplossing bieden.

11. Allochtonen en kansengroepen

Voor allochtonen kunnen leerwerkprojecten de ruimte bieden om drempels en vooroordelen van werkgevers te overwinnen. Zowel de stagiair als de stagegever hebben hierin een leerproces te doorlopen.

Specifieke hefbomen:

- het wegwerken van discriminerende factoren bij de organisatoren van leerwerkprojecten;
- engagement van de werkgever;
- goede screening en voorbereiding van de stagiair én de werkvloer;
- bijkomende specifieke opleiding indien nodig;
- aandacht voor de taalproblematiek;
- systematische opvolging door een externe begeleider;
- netwerking en samenwerking.

12. Vertaling naar de verschillende systemen

De volgende stap na dit onderzoek is de bevindingen uit het onderzoek te vertalen naar de respectievelijke systemen. Afstemming tussen deze systemen moet hierbij nagestreefd worden. Gelet op de specifieke context van elke systeem vraagt dit uitgebreid overleg. Het belang, maar ook de noodzaak daarvan bleek uit de rondetafel die in het kader van dit onderzoek georganiseerd werd. De rondetafel sprak tevens haar engagement uit het overleg verder te zetten. Een concrete stap die de onderzoeksploeg zelf nog zal zetten, is het initiatief tot een tweede rondetafel met de verantwoordelijken van de verschillende systemen.

BIJLAGEN

Bijlage 1 / Interviewleidraad stagiair

Voor we starten met ons interview, wil ik wat uitleg geven over wat we gaan doen. Dit omdat de werkwijze die we gaan volgen wat anders is dan wat we gewoon zijn in interviews. Wat volgt is een waarderend interview. Ik zal vragen stellen aan jou over momenten waarop dingen het BEST verliepen op je stage. Vaak stellen we ons vragen over dingen die niet goed werkten, problemen dus en hoe we ze kunnen oplossen. In dit interview vragen we echter naar successen, dus naar dingen die zeer goed of perfect verliepen. Zo kunnen we ontdekken wat goed werkt in stages en zo kunnen andere stages daarvan leren en verbeterd worden. Dat is vergelijkbaar met wat trainers doen tegenover sportlui of ouders tegenover kleine kinderen: als ze een klein succes behalen zullen we ze proficiat wensen en hen aanmoedigen zodat hun kunnen wordt beklemtoond en ze een positief zelfbeeld krijgen en denken nog beter te kunnen. Het interview zal mij helpen om de elementen te vinden die ervoor zorgen dat de kwaliteit van deze stage goed is. Is het duidelijk dat ik vooral naar succeservaringen zal vragen?

De informatie die je geeft, zal helpen om de kwaliteit van stages in Vlaanderen blijvend te verbeteren. Het belangrijkste is hierbij te leren van jouw en alle geïnterviewden hun ervaringen. De verzamelde gegevens zullen anoniem verwerkt worden. Je naam zal in een lijst vermeld worden omdat je meegewerkt hebt aan dit onderzoek, maar zal nooit gekoppeld worden aan een verhaal, uitspraak, suggestie, voorbeeld of commentaar van jou. Het interview zal ongeveer 1 uur duren.

1. Identificatiefiche

Vul deze fiche zo volledig mogelijk in. De gegevens hierop zullen niet verspreid worden. We zullen ze enkel gebruiken voor het vergelijken van de stages die we onderzoeken.

2. Een succesvolle, degelijke, geslaagde stage

2.1 Appreciatie

Overloop eens de laatste 2 à 3 maanden van je eigen stage. Denk hierbij aan 1, 2 of 3 hoogtepunten van die stage. Dit zijn hoogtepunten, succeservaringen, dingen die je enorm de moeite vond. Benoem deze hoogtepunten, houd ze even vast.

2.2 Beschrijving

Kies uit die hoogtepunten het belangrijkste en beschrijf in welke mate dit een succeservaring was. Vertel zo concreet mogelijk over de context, wat deed de begeleiding, wie was er nog aanwezig op dat moment, wat deed je toen, waren hier afspraken over, ...

(houd het CIPO-model in je achterhoofd en bevraag zoveel mogelijk elementen)

2.3 Interpretatie

Als je nu terugblikt op dat hoogtepunt, alsof je in je helikopter zit en er nog eens overvliegt, wat waren dan de belangrijkste hefboomen. Wat zorgde ervoor dat dit een hoogtepunt was? Welke dingen daarvan zou je aanraden om in andere stages ook te gebruiken.

Zo worden er drie ervaringen besproken tot er voldoende informatie verzameld is.

Welke andere succesfactoren voor stages kan je nog opnoemen vanuit je ervaring met andere stages?

3. Conclusie

- Wat zijn de kernfactoren die leven geven aan deze organisatie? Geef deze elementen weer waarvan je denkt ‘zonder dit zou de organisatie/het bedrijf niet meer bestaan’.
- Naar de toekomst kijkend: Wie of wat zal jij worden? Wat neem je mee uit deze stage? Wat zal je zeker onthouden? Hoe zou het nog beter kunnen?
- De mirakel-vraag: Als je 3 dingen zou mogen invoeren of veranderen om de stage beter te laten verlopen, welke zouden dat dan zijn? (hier kan je terugkomen op negatieve dingen die vernoemd werden tijdens het interview).

In het achterhoofd houden, maar niet letterlijk de vraag stellen.

4. Wat vind je het meest waardevol

- Aan jezelf?
- Aan je stage? Wat maakt volgens jou van jouw stage een goede, kwaliteitsvolle stage? Wat maakte deze stage zo effectief? Welke factoren waren hierin belangrijk? Aan welke voorwaarden moet zeker worden voldaan om een stage goed te laten verlopen?
- Aan de organisatie/het bedrijf waar je stage loopt?

5. Drie mensen met een belangrijke rol

- Wat kan een stagiair bijdragen tot een goede stage?
- Wat kan een stagebegeleider binnen het bedrijf bijdragen tot een goede stage?
- Wat kan een stagebegeleider vanuit de opleiding(sinstelling) bijdragen tot een goede stage?

Bijlage 2 / Narratief portret

1. Identificatiegegevens stagiair, mentor en stagebegeleider

- Stagiair: leeftijd, geslacht, nationaliteit als niet Belg, opleiding, voorgeschiedenis.
- Mentor: leeftijd, geslacht, nationaliteit als niet Belg, opleiding, functie binnen bedrijf, aantal jaren werkervaring, aantal jaren begeleidingservaring, aantal stagiairs.
- Stagebegeleider: leeftijd, geslacht, nationaliteit als niet Belg, opleiding, organisatie, aantal jaren werkervaring, aantal jaren begeleidingservaring, aantal stagiairs.

2. Beschrijving hoogtepunten, leermomenten

Dit hoeft geen apart punt te zijn. Dit kan geïntegreerd worden in punt 3 en 4.

3. Output

- Wat is een goede stage? Op welke vlak situeert men de output? Accenten?
- Is iedereen het hier over eens?
- Zijn er contextfactoren van invloed? Bijvoorbeeld grootte van het bedrijf, aard van stage, ...? Eventueel ook inputfactoren van invloed? Bv. de stagiair?
- Worden er ook tekorten gesignaleerd in de output? Zijn hierbij context- en/of inputfactoren van invloed?
- Gender en sociale en/of etnische achtergrond aan de orde?

4. Proces

- In dit punt wordt de output teruggekoppeld naar het proces. Zie CIPO-model om de processen te beschrijven.
- Hoe wordt hiermee omgegaan door de verschillende betrokkenen? Hoe expliciet/intentioneel?

5. Input en context

- In dit punt worden de mechanismen die leren stimuleren blootgelegd. Hoe worden de leerprocessen gestuurd vanuit input en context? Welke hefboomen geven de verschillende betrokkenen aan? Hiërarchisch ordenen! Ziet iedereen dit op dezelfde manier?
- Opmerking: geef specifieke aandacht aan gender en sociale en/of etnische achtergrond.
- Voor de volledigheid: beschrijving minder belangrijke hefboomen (zoals afgecheckt op basis van CIPO-model).

- Beschrijving belemmerende input- en contextfactoren.

**Bijlage 3 / Deelnemers Rondetafel 'Werken aan leren',
15 november 2002**

Herman Baert	K.U.Leuven	
Tine Baert	K.U.Leuven	
René Bouwen	K.U.Leuven	
Luc Coene	Cevora	
Dirk Debroey	POV	verontschuldigd
Rita De Clerck	DBO	
Els Goesaert	Vitamine W	
Mia Douterlungne	K.U.Leuven - HIVA	
Carlo Janssens	Gemeenschapsonderwijs	
Guido Jaspers	POV	
Carl Callewaert	VDAB	
Lieve Ruelens	K.U.Leuven - HIVA	
An Van de Ven	VIZO	
Fred Van Hoof	VIZO	
Luc Van Waes	Cevora	verontschuldigd
Marleen Velleman	SLN	verontschuldigd
Fons Verschaeren	VSKO	

Bijlage 4 / Voorbereiding van de stage

1. Voorbereiding van de stage

- De voorbereiding van de leerlingen start in de school na nieuwjaar **door de stagebegeleider i.s.m.**
 - De **leerkrachten AV** (Nederlands, Frans, Engels, ...) voor telefoongesprek, solliciteren, onthaal van klanten, afspraken met klanten vastleggen, gesprek met een klant, ... met de leerlingen.
 - De **leerkrachten PV/TV** met de leerlingen: praktijkoefeningen verlopen in het salon van de school. Tot nu toe wordt slechts sporadisch met externe klanten gewerkt. De klanten werden vooraf ingelicht over het feit dat het lerende zijn.
- De voorbereiding wordt zoveel mogelijk geïntegreerd in de lessen.

1.1 Een stageplaats zoeken

- De leerling **zoekt** zelf een stageplaats op basis van een aantal door de school vastgelegde criteria (bv. leermogelijkheid bieden, begeleiding met een geregelde feedback, nieuwe trends, realiteit van de werkplek, eventueel ander personeel, bereikbaarheid, ...)
- De leerling **kiest** een stageplaats in een bestaand bestand (stagebedrijven waarmee vroeger reeds werd samengewerkt) van de school en motiveert zijn keuze.
- De leerling maakt een “analyse” van de stageplaats indien mogelijk bezoekt de leerling de zaak (observatie) en voert een kort gesprek (stelt zich zelf als toekomstig stagiair voor) met de zaakvoerder of mentor.
 - eenmanszaak of niet;
 - klanten;
 - ligging;
 - imago van de zaak: voor een oud of jong publiek;
 - gebruikte verzorgingsproducten;
 - randproducten;
 - ...

1.2 Relatie tussen de stagebegeleider en de stagementor

- Noodzakelijke informatie over de leerling en de opleiding
 - Welk type? (gemotiveerd, moet wat aangemoedigd worden, zeer punctueel maar tempo, goed in basistechnieken van massage, nagels verzorgen minder, ...).

- Hoe ver gevorderd in zijn opleiding? (1ste j.3de graad - totaal andere vooropleiding of niet, ...).
- Verwachtingen van de mentor: enkel routinetaken uitvoeren of ook technieken aanleren.
- Verwachtingen van de school: doelstelling van de stage. Welke doelstellingen komen overeen met de verwachtingen van de mentor en wat is (nog) niet realiseerbaar?

1.3 Mogelijkheden

- De school organiseert een avond voor mentoren (algemeen deel - omzendbrief, toelichting stage-overeenkomst, evalueren van de stage, ...) en gericht op de specifieke opleidingen (schoonheidsspecialistes, kappers, grimeurs, ...).
- De stagebegeleider brengt vooraf een persoonlijk bezoek en bespreekt de stage met nadien een telefonische en schriftelijk (stage-overeenkomst) opvolging.

2. De stage zelf: 1 week voor de paasvakantie

Maandag: voormiddag

½ dag introductie door de mentor: geplogenheden in het salon: arbeidsreglement, huisregels, kledij, rondleiding, bespreking van het geheel van de opdrachten voor de school (stageverslag) te maken: wat kan wanneer geobserveerd worden, wat kan wanneer geoefend worden. Op basis van de reeds gemaakte afspraken met klanten kunnen voor de volgende dagen observatietaken en uit te voeren taken (routine en bijkomende taken) vastgelegd worden:

- Wanneer kunnen welke technieken - bij welke klant geobserveerd worden?
- Wanneer moet ik hulp vragen? Aan wie kan de stagiair hulp vragen?
- Welke taken moeten iedere dag zeker uitgevoerd worden? (voorbereiding, opruim, ...)
- Welke taken moeten uitgevoerd worden wanneer er tijd vrij is? (lectuur, brochures, ...)
- Welke vaardigheden kunnen bij welke klant worden geoefend?
- ...

Maandag: namiddag

Observatie van vaardigheden:

Taken:

Vaardigheden oefenen:

Dinsdag:

Observatie van vaardigheden:

Taken:

Vaardigheden oefenen:

Woensdag

Observatie van vaardigheden:

Taken:

Vaardigheden oefenen:

Donderdag

Observatie van vaardigheden:

Taken:

Vaardigheden oefenen:

Vrijdag

Observatie van vaardigheden:

Taken:

Vaardigheden oefenen:

Stagebegeleider volgt de stage op hetzij d.m.v. kort telefonisch contact en bezoek.

Leerling - stagiair werkt aan een reeks van opdrachten.

Mentor geeft geregeld feedback t.a.v. de stagiair. Voorbeeld iedere avond kort voor het verlaten van de zaak. Iedere morgen voor de opening van de zaak n.a.v. dagtaak (de uit te voeren taken worden gekoppeld aan de reeds gedane taken).

Bijlage 5 / Bronnen systeemanalyse

1. Bronnen ILW, Middenstandsleerlingwezen, WEP+

- ABVV-jongeren (2001), *Al lerend werken, al werkend leren* (Brochure), Brussel.
- ACV (1997), *Het lappendeken van opleidingen op de werkvloer* (Brochure), Brussel.
- CEDEFOP (2001), *Begeleiding geen ijdel woord in het beroepsonderwijs en de beroepsopleiding in Denemarken*, (Verslag van een CEDEFOP-studiebezoek aan Denemarken).
- Dienst Beroepsopleiding (2001), *Circulaire betreffende ABO - alternerende beroepsopleiding in het buitengewoon secundair onderwijs: opleidingsvorm 3*, Brussel.
- Federaal Ministerie van Tewerkstelling en Arbeid (2000), *Wegwijs in ... de inschakeling van jongeren in het arbeidsproces* (Brochure), Brussel.
- Leman J. (1989), *Onderwijs en vorming voor laaggeschoolde jongeren*, Acco, Leuven.
- Onstenk J. (1997), *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Eburon, Delft.
- Paritair Leercomité 218 (2001), *Industrieel leerlingwezen voor bediendeberoepen* (Brochure op discette), Brussel.
- Shabir Siddiq M. (2001), *End of visit report (group 65, host country Denmark)*, CEDEFOP.
- Tan B. & Andries M. (2001), *Stages: oefening baart kunst - situatieschets en VEV-visie*, Vlaams Economisch Verbond, Antwerpen.
- VIZO, *Leer-tijd om op eigen benen te staan* (Brochure), Brussel.
- VVKSO (1999), *Vademecum Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs* (Brochure), Brussel.
- Wilms M. & Vanhoof F. (2000), *Estafette-II: (leren) opleiden en begeleiden van leerjongeren in de leertijd van het VIZO* (transparanten bij voordracht), Brussel.

1.1 Geraadpleegde websites

<http://vdab.be/esf>

<http://www.ond.vlaanderen.be/DBO>

<http://www.vdab-esf-agentschap.be/esf>

<http://www.vizo.be>

<http://www.vsko.be/vvks0>

1.2 Gesprekken met volgende sleutelfiguren

Coene Luc, Cevora, januari 2002

De Backer Lieve (tewerkstellingscoördinator), Vrij Centrum voor Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs Brugge, 11 maart 2002, Brugge.

Schoonbaert Heidi (???), Vrij Centrum voor Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs Brugge, 11 maart 2002, Brugge.

Serroyen Chris, Studiedienst ACV, 6 februari 2002, Schaarbeek.

Van Eepoel Dominiek (personeelsverantwoordelijke), PRODES, 12 maart 2002, telefonisch interview + gecontroleerd verslag hiervan.

Van Gramberen Mieke, Kabinet Tewerkstelling Landuyt, 21 maart 2002, Leuven.

Van Hulle Virginie (opvolging tewerkstellingen), Vrij Centrum voor Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs Brugge, 11 maart 2002, Brugge.

2. Bronnen leerlingenstages

ACV (1997), *Het lappendeken van opleidingen op de werkvloer*, Brussel.

ACV (2001), *Stage-diving*, Campagnemap, Brussel.

Inspectie onderwijs (1995), *Uittreksel inspectieverslag 1995*, Brussel.

Interview Chris Dockx (Administratie Onderwijs), Ria Mondelaers (stagecoördinator Instituut Maria Koningin, Maaseik)

Jennes A. & Nijsmans I. (1996), *Naar een opwaardering van de stages. Onderzoek naar de optimalisatie van leerlingen- en leerkrachtenstages in het technisch en beroepsonderwijs*, HIVA, K.U.Leuven, Leuven.

VEV (2000), *Stages: oefening baart kunst. Situatieschets en VEV-visie*, Brussel.

VLOR (1997), *Advies over de eigenheid van het Technisch secundair onderwijs*, Brussel.

VLOR, afdeling TSO-BSO (2000), *Advies betreffende de leerlingenstages in het voltijds secundair onderwijs TSO en BSO*, Brussel.

Omzendbrieven

- SO/2002/09 van 16 september 2002 (leerlingenstages in het voltijds secundair onderwijs);
- SO 74 van 12 juni 2001 (richtlijnen inzake leerlingenstageperiodes);
- SO 64 van 25 juni 1999 (organisatie van het voltijds secundair onderwijs).

3. Bronnen VDAB-stages, IBO

Interne documenten VDAB

VDAB-website

Interview Katia Grosemans, Fred Valckenborgh (VDAB)

BIBLIOGRAFIE

- Altounyan C. (1995), *Putting mentors in their place: the role of workplace support in professional education*, Sheffield, Business School Sheffield.
- Argyris C. & Schön D.A. (1996), *Organizational learning II. Theory, method and practice*, Addison-Wesley, Reading.
- Baert H. (2000), 'Local Learning Partnerships: Environments for Inclusive and Flexibele Adult Education', *Lifelong Learning in Europe*, 3, p. 153-161.
- Baert H., Baert T., De Meester K., Douterlungne M., Kusters W., Scheeren J., Van Damme D., Van Wiele I. & Wouters M. (2001), *Bevorderen van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming. Eindrapport*, Centrum voor Sociale Pedagogiek - HIVA, K. U. Leuven - Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent, 401 p.
- Baert H., De Witte K. & Sterck G. (2000), *Vorming, Training en Opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*, Garant, Leuven.
- Baert H. , Kusters W., Scheeren J. & Van Damme D. (2000), *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven
- Baert H. & Vanwiele I. (2001), *Het maatschappelijk debat inzake levenslang leren in Vlaanderen en Europa*, Centrum voor Sociale Pedagogiek, Leuven.
- Baitsch C., Frei F. & Ulich E. (1980), *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*, Huber, Bern.
- Bolhuis S.M. & Simons P.R.J. (1999), *Leren en werken*, Kluwer, Deventer.
- Bomers G.B.J. (1991), 'De lerende organisatie', in J.J. Peters & R.J.J.M. Van Ommeren (eds.), *Gids voor de opleidingspraktijk*, Stafleu Van Loghum, Houten.

- Bos R.M. (1992), 'Het instrument opleiden in de lerende organisatie', in J.J. Peters & R.J.J.M. Van Ommeren (eds.), *Gids voor de opleidingspraktijk*, Stafleu Van Loghum, Houten.
- Bouwen R. (1992), De Lerende Organisatie, in K. De Witte (Ed), *Continu Opleiden*, Acco, Leuven, p. 61-79.
- Bouwen R. & Hosking D. (2000), 'Organizational learning: relational constructionist approaches: an overview', (Editors of a special issue on Organizational Learning) *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9.
- Bartram D., Foster J., Lindley P.A., Brown A.J. & Nixon S. (1993), *The learning climate questionnaire*, Employment Service and Newland Park Associates Ltd.
- Carmin C. N. (1988). 'Issues on research on mentoring: definitional and methodological', *International journal of mentoring*, 2 (2), p. 9-13.
- Carruthers J. (1993). 'The principles and practice of mentoring', in B.J. Caldwell & E.M.A. Carter (eds.), *The return of the mentor: strategies for workplace learning*, The Falmer Press, London.
- Christis J. (1998). *Arbeid, organisatie en stress: een visie vanuit sociotechnische arbeids- en organisatiekunde*, Het Spinhuis, Amsterdam.
- Cooperrider D.L. & Srivastva S. (1987), 'Appreciative inquiry in organizational life', *Research in organizational change and development*, 1, p. 129-169.
- Davenport T.H. & Prusak L. (1998), *Working knowledge. How organizations manage what they know*, Harvard Business School Press, Boston.
- De Weerd S. (1999), *Significant leren. Een contextueel leerperspectief op de ontwikkeling van professionele competentie en identiteit in het domein van de organisatiekunde*, K.U.Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen Leuven, (doctoraatsproject o.l.v. R. Bouwen).
- Den Hartag C. & Schrijen H. (1983), *Stage als leerproces. Een praktische hulp voor stagiairs en vrijwilligers*, H. Nelissen, Baarn.
- Devilee P.A. & Kuyt H.J. (1996), 'Checklist voor de werkplek als leeromgeving', in J.W.M. Kessels & C.A. Smit (eds.), *Handboek effectief opleiden*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer.

- Donnenberg O.H.J. (1991), 'Action learning. Een uitkomst voor degenen die als lerende managers of ondernemende medewerkers willen leren werken', in J.W.M. Kessels & C.A. Smit (eds.), *Handboek effectief opleiden*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer.
- Dunon R., Moens G., Osaer L. & Ver Eecke E. (1997), 'De schooldoorlichting: een modelbenadering van solo-optreden naar geregisseerd teamwerk', *T.O.R.B.*, 3 (4), p. 201-214.
- Easterby-Smith M. (1990), 'Creating a learning organization', *Personnel Review*, 5, p. 24-28.
- Federaal Ministerie van Tewerkstelling en Arbeid (2000), *Het federaal werkgelegenheidsbeleid. Evaluatierapport 2000*, Federaal Ministerie van Tewerkstelling en Arbeid, Brussel.
- Fiol C.M. & Lyles M.A. (1985), Organizational learning, *Academy of Management Review*, 4, p. 803-813.
- Garratt B. (1987), *The learning organization: and the need for directors who think*, Fontana Paperbacks, Aldershot.
- Gielen H. (2001), Het begeleiden van collega's op de werkplek (peterschap/mentorschap), JONAC nv, Heverlee.
- Glaudé M. Th. (1997), *Werkplek-opleiden als innovatie*, M. Tj. Glaudé, Amsterdam.
- Handy C.B. (1981), *Understanding organisations*, Penguin Books, New York.
- Healy C.C. & Welchert A.J. (1990), 'Mentoring relationships: a definition to advance research and practice', *Educational Research*, 19 (9), p. 17-21.
- Hedberg B. (1981), 'How organizations learn and unlearn', in P.C. Nystrom & W.H. Starbuck (eds.), *Handbook of organizational design*, Oxford University Press, Oxford.
- Hovelynck J. (2000), *Praktijktheorieën van een experiëntele begeleiding in Outward Bound: leidraden in het faciliteren van ervaringsleren*, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen Leuven, K.U.Leuven, (proefschrift o.l.v. R. Bouwen).
- Huisman J. (red.) (2000), *Praktijkgericht leren in het beroepsonderwijs. Een aspect van competentiegericht onderwijs*, CINOP, Den Bosch.

- Kalmijn J.W. & de Haas T.H.C. (1993), 'Opleiden in de lijn van het werk; opleiden in het werk van de lijn', in J.W.M. Kessels & C.A. Smit (eds.), *Handboek effectief opleiden*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Kruid D. (1991), Opleiden op de werkplek: een terreinverkenning, in J.W.M. Kessels & C.A. Smit (eds.), *Handboek opleiders in organisaties*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer.
- Lave J. & Wenger E. (1998), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University press, Cambridge.
- Lazeron A.H. (1994), *Mentoring en coaching: wat, hoe en waarom?*, in J.W.M. Kessels & C.A. Smit (eds.), *Handboek opleiders in organisaties*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer.
- Leymann H. & Kornbluh (ed) (1993), *Socialisation and learning at work: a new approach to the learning process in the workplace and society*, Avebury, Hants.
- Lu Y.R. (2001), *Dynamics of mentoring to workplace learning in labour organisations* (doctoraatsproject o.l.v. H Baert), CPVBO, Leuven.
- MacLennan N. (1996), *Coaching and mentoring*, Gower, Hampshire.
- Marsick V.J. & Watkins K.E. (1990), *Informal and incidental learning in the workplace*, Routledge, London.
- Marsick V.J. (1987), *Learning in the workplace*, Croom Helm, London.
- Marsick V.J. (1988), 'Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity', *Adult Education Quarterly*, 4, p. 187-198.
- Marsick V.J. & Volpe M. (1999), 'Informal learning on the job', *Advances in Developing Human resources*, 3.
- Mintzberg H. (1983), *Structures in five: Designing effective organizations*, Prentice Hall, Englebert Cliffs.
- Morgan H. (1987a), *Images of organization*, Sage, Beverly Hills.
- Morgan H. (1987b), *De nieuwe manager: ontwikkeling van managementsvaardigheden voor een wereld in beweging*, Scriptum, Schiedam.

- Nonaka I. & Takeuchi H. (1997), *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, University Press, New York.
- Nordhaug O. (1995), 'Structurele leerblokkades in organisaties', in J.W.M. Kessels & C.A. Smit (red.), *Handboek opleiders in organisaties*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer.
- Ofman D.O. (1998), *Bezieling en kwaliteit in organisaties*, Servire Uitgevers, Utrecht.
- Onstenk J. (1994), *Leren en opleiden op de werkplek: een verkenning in zes landen*, Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, Amsterdam.
- Onstenk J., Moerkamp T. & Voncken E. (1990), *Leerprocessen in stages*, Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut Amsterdam, Amsterdam.
- Onstenk J. (1997), *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Uitgeverij Eburon, Delft.
- Onstenk J. (2000) *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving: fundamentele voor een onderwijsconcept voor de bve-sector*, CINOP, 's-Hertogenbosch.
- Pedler M., Burgoyne J. & Boydell T. (1991), *The learning company. A strategy for sustainable development*, Mc Graw-Hill book company, London.
- Peters T. & Waterman R. (1983), *Excellente ondernemingen: kenmerken van succesvol management*, Veen, Utrecht.
- Poell R. (1992), *Leereffecten van stages in het wetenschappelijk onderwijs: een empirisch onderzoek bij twee sociaal-wetenschappelijke studierichtingen (Doctoraatsproject o.l.v. dr Voeten)*, KUN, Nijmegen.
- Revans R. (1982), *Action learning*, Chartwell-Bratt Ltd, Bromley (Kent).
- Rowden R.W. (1996), *Workplace learning: debating five critical questions of theory and practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner*, Basic Books, New York.
- Schein E.H. (1969), *Process consultation: its role in organization development*, Addison-Wesley Reading, Mass.

- Scott W.R. (1987), *Organizations: rational, natural and open systems*, Prentice Hall, New York.
- Senge P.M. (1990), *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*, . Doublecay, New York.
- Shotter J. (1993), *Conversational realities: constructing life through language*, Sage, London.
- Shrivastava P. (1983), 'A typology of organizational learning systems', *Management studies*, 2, p. 7-28.
- Simons P.R.J. (2000), 'Lerend werken: tautologie of uitdaging?', *Opleiding & Ontwikkeling*, 6, p. 7-11.
- Sprenger C.C. (1995), *Vier competenties van de lerende organisatie*, Delwel, Den Haag.
- Sterck G. (2001), *De dynamiek van leerpatronen in arbeidsorganisaties*, CPVBO, Leuven (doctoraatsproject o.l.v. H. Baert en K. De Witte).
- Stichting Technologie Vlaanderen (1995), *Keeping up Competence: leermogelijkheden op de werkplek*, Stichting Technologie Vlaanderen, Brussel.
- Swieringa J. & Wierdsma A.F.M. (1990), *Op weg naar een lerende organisatie*, Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Terwisga H.B. & van Sluijs E. (1990), *Opleiden voor de toekomst: onderdeel van bedrijfsbeleid*, Samson, Alphen aan den Rijn/Deurne.
- Tjepkema S. (1993), *Profiel van de lerende organisatie en haar opleidingsfunctie*. Faculteit der toegepaste onderwijskunde, Universiteit Twente.
- Tjepkema S. (1995), 'Van opleider naar adviseur? De rol van opleidingsfunctionarissen in een lerende organisatie', in J.M.W. Kessels & C.A. Smit (eds.), *Opleiders in organisaties*, Kluwer, Bedrijfswetenschappen Deventer.
- Van den Berg H. , Denolf L., van der Veer K. & Vanschoren J., (1996), *Integrale trajectbemiddeling. Een methodiekbeschrijving*, Uitgeverij Jan Mets, Amsterdam.
- Van den Broeck H. (1994), *Lerend management. Verborgene krachten van managers en organisaties*, Lannoo Scriptum, Tielt.

- Van der Krogt F.J. (1995), *Leren in netwerken: veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*, Lemma, Utrecht.
- Van Dijk J.H.M. & Broenink-Bos J.R. (1992), 'Veranderen en opleiden: organisaties als lerende systemen', in J.J. Peters & R.J.J.M. Van Ommeren (eds.), *Gids voor de opleidingspraktijk*, Stafleu Van Loghum, Houten.
- Vander Zee H. (1993), *Van opleiden naar ontwikkelen: het perspectief van de lerende onderneming*, Deventer, Kluwer.
- Weggeman M. (1997), *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*, Scriptum Management, Lannoo.
- Wenger (1998), *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, University Press, Cambridge.
- Wildemeersch D. (1995b), *Een verantwoorde uitweg leren. Over sociaal-agogisch handelen in de risicomaatschappij*, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, (inaugurale rede).
- Willemine R. (1997), *Supervisie. Gids voor supervisanten*, VanCorcum, Assen.
- Yeomans R. & Sampson J. (1994), *Mentorship in the primary school*, The Falmer Press, London.

