

WERKEN AAN LEREN: OVER DE KWALITEIT VAN LEERWERKPROJECTEN

SAMENVATTING

Onderzoekers: Lieve Ruelens
Tine Baert
Promotoren: Prof. dr. Herman Baert
Mia Douterlungne
Prof. dr. René Bouwen

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.
1. 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 werkplekleren. 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*¹ (*systeemanalyse*).

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 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.

¹ We waken 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’.

3. CIPO-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 hefboomen 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 '*lernemer*'. 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 hypotheek 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 aanhaakten.

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 an 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. Tezeldertijd 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 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 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.

