



DUAAL LEREN EN SYNTRA



The central issue is becoming a practitioner
not learning about practice.

John Seely Brown

Samenvatting

Deze bijdrage schetst het ontstaan en de evolutie van het duaal leren in Vlaanderen. Vertrekkend bij deze context beschrijven we hoe SYNTRA Midden-Vlaanderen als voorloper in duaal leren het duaal leren als een doelmatige opleidingsstrategie vorm en inhoud geeft.

Omwille van de leesbaarheid van de tekst is ervoor gekozen om de mannelijke vorm te gebruiken. Hiermee wordt geen voorkeur aangegeven tussen de verschillende vrouwelijke of mannelijke genderidentiteiten.

COLOFON

Uitgave: oktober 2019 – 3de druk

Vormgeving: Letteraap

V.U: SYNTRA Midden-Vlaanderen groep.
MZ Nachtegaalstraat 8W1, 9240 Zele.
groep.syntra-mvl.be

INHOUDSOPGAVE

1 KRONIEK VAN HET DUAAL LEREN IN VLAANDEREN	3
1. EEN KORTE EN INTENSIEVE AANLOOP	3
2. DE TOEKOMST VAN HET DUAAL LEREN	7
3. IS HET DUAAL LEREN NIEUW VOOR VLAANDEREN?	8
4. DUAAL LEREN IN 2030	9
5. WAAROM VERLOOPT DE IMPLEMENTATIE ZO VLOT?	10
6. OOK KRITISCHE GELUIDEN	13
2 HET DUAAL LEREN IN EEN NOTENDOP	15
1. DOELGROEP VAN DUAAL LEREN	15
a) Toepassingsgericht leerpatroon	15
b) Competent en gemotiveerd voor duaal leren	16
2. VERSCHILLENDE LEEROMGEVINGEN MET 4 ACTOREN	17
a) 4 actoren	17
b) De competentiecoach	18
c) Een 5de actor?	19
3. DE WERKPLEK ALS VOLWAARDIGE LEEROMGEVING EN -METHODE	20
a) Wat is het leerpotentieel van een werkplek?	20
b) Waarom is de werkplek een volwaardige leeromgeving en -methode?	20
c) De werkplek als leeromgeving in een bedrijfscontext	22
d) Gevaloriseerd werkplekklaren	23
e) Gevaloriseerd werkplekklaren heeft een dubbele focus	23
f) Motieven om als leerbedrijf te fungeren	24
g) Erkenning als leerbedrijf	24
h) KMO en duaal leren	24
i) Mentoropleiding	25
4. HET CAMPUSLEREN	25
a) Een structurele heterogeniteit van de beginsituatie	25
b) Differentiatie: een cruciale rol voor het campusleren	26
c) Gedifferentieerd werken in het campusleren	28
d) Flexibiliteit naar inhoud en naar organisatie	29
5. EEN DYNAMISCHE ONDERLINGE AFSTEMMING	31
6. DUAAL LEREN = INDIVIDUEEL VOORTSCHRIDDEND LEREN	32
7. DOCENTENCOACHING	33
8. EVALUEREN	35
9. IS DUAAL LEREN GEDIFFERENTIEERD, GEÏNDIVIDUALISEERD OF GEPERSONALISEERD?	36

3 OPTIMALISEREN VAN HET COMPETENTIEVERWERVINGSPROCES	37
1. WAT ZIJN COMPETENTIES?	37
2. COMPETENTIES VERWERVEN	38
3. EEN BEGINNENDE BEROEPSBEOEFENAAR	38
4. EEN BEGELEIDINGSMETHODIEK VOOR HET WERKPLEKLERN	38
5. HET COGNITIVE APPRENTICESHIP: STERK WERKPLEKLERN	39
a) 7 methodieken	39
b) Legitimate peripheral participation	3
c) Sterk werkpleklern	40
6. MICOON	40
a) In kort bestek	40
b) Een gevalideerd product	40
c) De achtergrond van MICOON	40
d) Intervenieren in een ontwikkelingsgericht perspectief	40
e) Hoe is MICOON opgebouwd?	41
f) Zowel een foto als een film	42
g) Wie ziet wat?	44
4 HET CCV-MODEL: EEN DOELMATIGE OPLEIDINGSSTRATEGIE	46
1. WAT IS HET CCV-MODEL?	46
2. EEN GEVALIDEERD PRODUCT	47
3. DOELMATIGHEID VAN HET CCV-MODEL	47
4. DE MEERWAARDE VAN HET CCV-MODEL VOOR EEN DUAAL LEER- EN OPLEIDINGSTRAJECT	48
5 SYNTRA MIDDEN-VLAANDEREN: AMBASSADEUR VAN DUAAL LEREN	49
1. DE DUALE VERSNELLING	49
2. VOOR U GELEZEN	50
INDEX	51
DANKWOORD	
REACTIES	

1 DE KRONIEK VAN HET DUAAL LEREN IN VLAANDEREN

1. EEN KORTE EN INTENSIEVE AANLOOP

2014

Het Duaal Leren wordt in Vlaanderen op de kaart gezet door de Vlaamse Regering Bourgeois (2014-2019). In haar regeerakkoord 'vertrouwen, verbinden, vooruitgaan'¹ en in de beleidsnota's van zowel het beleidsdomein Onderwijs² als het beleidsdomein Werk, Economie, Wetenschap en Innovatie³ krijgt het duaal leren een prominente plaats. De ambitie is om een 'geïntegreerd duaal stelsel van leren en werken' te creëren dat een 'volwaardige kwalificerende leerweg' is, maar daarnaast ook een 'nuttig instrument in de strijd tegen ongekwalificeerde uitstroom en jeugdwerkloosheid'⁴.

Met het duaal leren wordt een opleidingstraject bedoeld 'waarbij het aanleren van competenties evenwichtig verdeeld is over een werkplek en een aanbieder duaal leren'. Met deze laatste wordt de school of het centrum bedoeld dat het duale leertraject organiseert.

In het duaal leren heeft het leerproces dus plaats in 2 of meer verschillende leeromgevingen: enerzijds een werkplek in een onderneming (we spreken van de component werkplekleren), en anderzijds in de onderwijsinstelling (we spreken van de component campusleren). In de conceptnota's en latere bronnen wordt ook het streefgetal van 60% expliciet vermeld⁵.⁶ In het duaal leren wordt het educatief potentieel⁷ van beide leeromgevingen (kansen tot het leren van nieuwe kennis, vaardigheden, attitudes en/of competenties) ten volle geactualiseerd, waardoor de authentieke werkomgeving ook een volwaardige leeromgeving wordt.

2015

Het is de Vlaamse Regering menens met de implementatie van het duaal leren, want in 2015 worden twee conceptnota's gepubliceerd⁸⁹ waarin het kader van het toekomstige duaal leren in Vlaanderen beschreven wordt. Er zal een gefaseerde aanpak van het duaal leren gevolgd worden met 'een prioriteit voor onderwijskwalificaties van niveau 3 en 4', maar 'op termijn ook binnen hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs'. Daarnaast wordt gesteld dat publieke opleidingsverstrekkers die beroepskwalificerende trajecten met 'heel wat werkplekleren' aanbieden, in de toekomst ook duale trajecten voor beroepskwalificaties kunnen aanbieden.



Duaal Leren

EEN VOLWAARDIGE KWALIFICERENDE LEERWEG

Conceptnota bis

2016

In de conceptnota's wordt melding gemaakt van 'pilotprojecten': dat zijn 'verkenkende trajecten' die via 4 verschillende 'sporen' instaan voor de nodige ervaringen bij het opzetten van duale trajecten. Tijdens de schooljaren 2016-2017, 2017-2018 en 2018-2019 worden verschillende van deze verkenkende trajecten in het leerplichtonderwijs in Vlaanderen opgestart. Dit niet alleen in het voltijds secundair onderwijs of het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO), maar ook in het SYNTRA-netwerk dat volop voor een duale programmatie gaat.

¹ Regeerakkoord Vlaamse Regering 2014-2019, Departement Kanselarij en Bestuur (juli 2014).

² Beleidsnota 2014-2019. Kabinet van mevrouw Hilde Crevits, viceminister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Onderwijs (oktober 2014).

³ Beleidsnota 2014-2019. Kabinet van Philippe Muyters, Vlaams minister van Werk, Economie, Innovatie en Sport (oktober 2014).

⁴ Op. Cit. Regeerakkoord Vlaamse Regering 2014-2019.

⁵ Vlaamse Overheid, 3 juli 2015. Conceptnota bis – duaal leren, een volwaardige kwalificerende leerweg

⁶ Aanvankelijk was het onduidelijk of deze verhouding betrekking had op de verhouding van de opleidingstijd werkplek – campus/school, dan wel op de verhouding van het aantal competenties die in de verschillende leeromgevingen moeten verworven worden.

⁷ Cfr. Hoofdstuk 2.3.a.

⁸ Vlaamse Overheid, 23 januari 2015. Conceptnota – duaal leren, een volwaardige kwalificerende leerweg.

⁹ Op. Cit. Vlaamse Overheid, 3 juli 2015. Conceptnota bis.

Het team duaal leren van SYNTRA Midden-Vlaanderen in februari 2019: (v.l.n.r.) Christophe Smet, Colette Eerdeken, Steve De Vroe, Karen Wens, Kimberly Heyndrickx, Vanessa Cosijn, Kelly Colman, Nathalie Heyninck, Sarah De Smedt, Sophie Nuytens, Charlotte Christiaens, Thomas Bundervoet, Jana Vaeremans, Eva Heus, Dimitri Schelkens (ontbreken op de foto: Mieke De Block en Bert Van Cauteren).



Ook in SYNTRA Midden-Vlaanderen dat zich als ambassadeur voor het duaal leren profileert en waar de ontwikkeling en implementatie van het duaal leren een strategische prioriteit is¹⁰, worden vanaf de invoering van het duaal leren verschillende van deze pilootprojecten (= standaardtrajecten¹¹) geprogrammeerd: slagerij duaal, elektrische installaties duaal, zorgkundige duaal, ...

Een volgend ankerpunt situeert zich in het voorjaar 2016, wanneer het decreet over de alternerende opleidingen¹² gestemd wordt. Hierin worden o.m. de 'overeenkomst van alternerende opleiding' (OAO) en de 'stageovereenkomst alternerende opleiding' (SAO) geïntroduceerd als de enige twee vormen van sociaal-juridische overeenkomsten voor het werkplekleren via 'reguliere tewerkstelling' in het leerplichtonderwijs. Er wordt een (bezoldigde) OAO opgemaakt als het gemiddeld aantal uren werkplekleren per week gelijk is aan of groter is dan 20. In geval het gemiddeld aantal uren werkplekleren per week kleiner is dan 20, wordt een (onbezoldigde) SAO opgemaakt. In dit decreet zijn nog diverse belangrijke bepalingen opgenomen, waaronder de erkenningsvoorwaarden voor ondernemingen en de oprichting en werking van het Vlaams Partnerschap Duaal Leren binnen het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming – SYNTRA Vlaanderen.

Eind september 2016 wordt in SYNTRA Midden-Vlaanderen een 'team duaal leren'¹³ samengesteld dat de ontwikkeling en implementatie van het duaal leren in alle vormen van haar opleidingsaanbod voortaan zal ondersteunen en optimaliseren.

2018

Twee jaar later volgt de uiteindelijke bekrachtiging en afkondiging van het decreet over 'duaal leren en de aanloopfase'¹⁴. Hierin wordt de aanloopfase geïntroduceerd. Voor arbeidsbereide jongeren die nog niet beschikken over voldoende competenties om in te stappen in een 'duaal structuuronderdeel'¹⁵, wordt een aangepast en voorbereidend alternerend traject voorzien. In deze aanloopfase ligt de nadruk op het verwerven of versterken van generieke maar arbeidsgerichte competenties (bijv. op tijd komen, werken onder gezag, omgaan met collega's)¹⁶, loopbaangerichte competenties (bijv. sollicitatietechnieken) of vaktechnische competenties. Er wordt verwacht dat 10% van de 31.500 jongeren ('op termijn') in duaal leren gebruik maken van een aanloopfase¹⁷.

¹⁰ Beslissing van de Raad van Bestuur SYNTRA Midden-Vlaanderen in haar vergadering van 6 oktober 2016.

¹¹ Voor elke duale opleiding wordt een standaardtraject uitgewerkt. Een standaardtraject beschrijft o.m. welke competenties de lerende moet verwerven en welk aandeel van de opleiding besteed wordt aan de component school en aan de component werkplekleren. Een standaardtraject geldt voor alle aanbieders van duaal leren in het leerplichtonderwijs en is in die zin een 'standaard'.

¹² Vlaamse Overheid, 10 juni 2016. Decreet tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen.

¹³ Het team duaal leren wordt gevormd door een team van competentiecoaches, leer- en docentcoaches en administratief verantwoordelijkheden die in nauw overleg en vanuit hun particuliere expertise een verantwoordelijkheid opnemen voor een optimale uitrol van het duaal leren: trajectbegeleiding van de lerende, coaching van de docent(en) en praktijkopleiders, opvolging van het individuele leerproces in de verschillende leeromgevingen, enz.

¹⁴ Vlaamse Overheid, 21 maart 2018. Decreet betreffende duaal leren en de aanloopfase.

¹⁵ Het secundair onderwijs in Vlaanderen is opgebouwd a.d.h.v. structuuronderdelen. Dit zijn studierichtingen. Studierichtingen die erkend zijn in het kader van duaal leren en een standaardtraject zijn, dragen in hun naam het woord 'duaal'. Bijv. elektrische installaties duaal.

¹⁶ Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs en Vorming, Richtlijnen aanloopfase schooljaar 2019-2020.

¹⁷ Vlaamse Overheid (april 2018). Nota over de aanloopfase.

Op 4 mei 2018 keurt het Vlaams Parlement het decreet goed over de uitbouw van de graduaatsopleidingen¹⁸. Hiermee wordt ook het duaal leren in het hoger onderwijs geïntroduceerd. Het 'concept duaal leren'¹⁹ wordt hier ingevuld als een specifieke vorm van werkplekleren: 'leeractiviteiten die gericht zijn op het verwerven van algemene of beroepsgerichte competenties, waarbij de arbeidssituatie de leeromgeving is'²⁰. Dit decreet schrijft voor dat elke graduaatsopleiding een 'relevant aandeel werkplekleren' moet bevatten, en als 'minimale norm geldt een derde van de studieomvang'^{21 22}. Dit decreet maakt mogelijk dat met ingang van september 2019 in Vlaanderen 11 hervormde graduaatsopleidingen met een 'relevant aandeel werkplekleren' door de hogescholen georganiseerd worden.

De Vlaamse overheid gaat met de invulling van duaal leren in het hoger onderwijs niet zo ver als in het secundair onderwijs, waar opgelegd is dat de werkplekcomponent in het duaal leren gemiddeld 14 uren of meer per week moet bedragen²³. De VLOR adviseert trouwens om de term 'duaal leren' in het hoger onderwijs niet verder te operationaliseren zoals in het secundair onderwijs, maar wel het begrip werkplekleren te gebruiken omdat dit begrip 'een vaste plaats verworven [heeft] in de curricula'²⁴. De aandacht voor de arbeidssituatie als een leeromgeving blijft natuurlijk ook hier centraal.

In het najaar van 2018 lanceert het Europees Sociaal Fonds Vlaanderen (ESF) de oproep 451. Doelstelling van deze oproep is 'proefprojecten' te financieren 'die verkennend werken rond de mogelijkheden en de modaliteiten van duaal leren in het hoger onderwijs, inclusief de graduaatsopleidingen, en het volwassenenonderwijs'²⁵.

2019

Net zoals bij de 'verkennende trajecten' in het leerplichtonderwijs wordt er opnieuw via ESF beleids- en financiële ruimte geboden voor de exploratie van het duaal leren in het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs.



Er worden in maart 2019 14 proefprojecten goedgekeurd. Deze proefprojecten met een duurtijd van 18 maanden 'zullen onder meer nagaan voor welke opleidingen het duaal leren mogelijkheden biedt, hoe werkgevers, hogescholen en universiteiten samen duale trajecten kunnen opzetten en wat het statuut is van de student in een duaal traject'²⁶. De projectuitvoerders zijn instellingen uit het hoger- en volwassenenonderwijs, maar ook andere actoren zoals werkgevers- of sectororganisaties'.

Eén van de goedgekeurde ESF-projecten in de oproep 451 is het project 8528: 'Duale Upskilling'. Hiervan is de Arteveldehogeschool de promotor; voor het project werd een partnerschap opgericht met SYNTRA Midden-Vlaanderen en Liberform, het opleidingscentrum voor de sector van de vrije beroepen.



Duale Upskilling houdt in dat in de nieuwe graduaatsopleiding Accounting Administration²⁷ van de Arteveldehogeschool - die van start gaat in september 2019 - SYNTRA Midden-Vlaanderen de hogeschool ondersteunt in de implementatie en opvolging van het gevaloriseerd werkplekleren.



Foto genomen op 26 april 2019 naar aanleiding van het perscommuniqué waarin het samenwerkingsproject gecommuniceerd wordt: (v.l.n.r.) Thierry Semey, algemeen directeur SYNTRA Midden-Vlaanderen; Nele Muys, directeur Liberform; Tomas Legrand, algemeen directeur Arteveldehogeschool.

¹⁸ Decreet betreffende de uitbouw van de graduaatsopleidingen binnen de hogescholen en de versterking van de lerarenopleidingen binnen de hogescholen en universiteiten. 4 mei 2018.

¹⁹ Crevits, H. (2018). Derde toegangspoort naar hoger onderwijs geopend.

²⁰ Op. Cit. Decreet betreffende de uitbouw van de graduaatsopleidingen (2018).

²¹ Op. Cit. Decreet betreffende de uitbouw van de graduaatsopleidingen (2018).

²² In dit decreet wordt de verhouding van het werkplekleren duidelijk vermeld en wordt het inhoudelijk aandeel van de competentieverwerving tijdens het werkplekleren niet vastgelegd.

²³ Op. Cit. Decreet betreffende duaal leren en de aanloopfase (2018).

²⁴ Vlaamse Onderwijsraad. (2018). Advies over duaal leren in het hoger onderwijs.

²⁵ ESF Vlaanderen, oproep 451 (1 oktober 2018) – Duaal leren in hoger onderwijs en volwassenenonderwijs.

²⁶ ESF Vlaanderen. <https://www.esf-vlaanderen.be/nl/persberichten>. Geraadpleegd op 15 juni 2019.

²⁷ Beroepskwalificatieniveau 5.

Simultaan hiermee start SYNTRA Midden-Vlaanderen de PACT-opleiding Accountancy Assistent²⁸. De sensibiliseringsacties naar de potentiële leerbedrijven (boekhoudkantoren, zelfstandige boekhouders en aparte boekhoudafdelingen in grote bedrijven) worden vooral opgezet door Liberform.

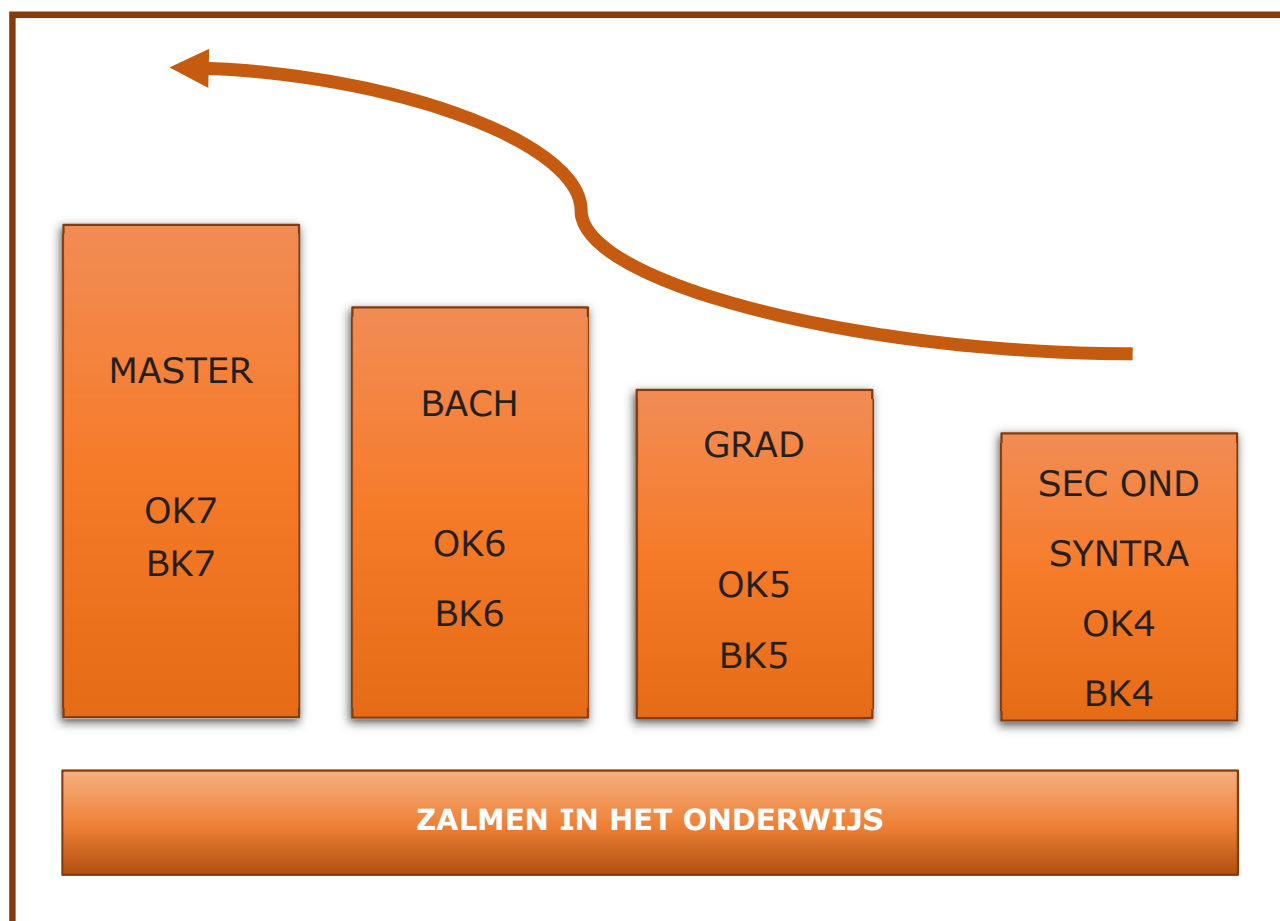


Een PACT-opleiding is een voltijdse duale ondernemersopleiding die inhoudelijk afgestemd is op relevante beroepskwalificaties en ondernemerscompetenties. Met ingang van september 2019 biedt het SYNTRA-netwerk 15 verschillende PACT-opleidingen aan. In deze duale opleidingen bestaat het opleidingstraject voor minimaal 60% uit werkplekleren.

In het project Duale Upskilling engageren de drie partners zich voor een objectieve en warme doorverwijzing, zodat geïnteresseerde cursisten terecht komen in het opleidingsniveau dat voor hen het meest geschikt is, maar ook binnen dit beroepsbeeld en via een duale leerweg kunnen 'zalmen'²⁹.

Zalmen in het onderwijs en in beroepsgerichte opleidingstrajecten: de lerende volgt na het secundair onderwijs een graduaatsopleiding (onderwijskwalificatieniveau 5 van de Vlaamse Kwalificatiestructuur). Als deze opleiding hoger onderwijs met succes afgewerkt is, start de lerende een bacheloropleiding (onderwijskwalificatieniveau 6 van de Vlaamse Kwalificatiestructuur). Na de bacheloropleiding kan opnieuw gezalmd worden naar een masteropleiding (onderwijskwalificatieniveau 7 van de Vlaamse Kwalificatiestructuur).

Eenzelfde zalmbeweging is mogelijk tussen de verschillende beroepskwalificatieniveaus en opleidingsorganisaties. Bijv. na de PACT-opleiding Accountancy Assistent (beroepskwalificatieniveau 4) van SYNTRA kan via duale weg gezalmd worden naar de graduaatsopleiding Accounting Administration (beroepskwalificatieniveau 5) van de Arteveldehogeschool.



²⁸ Beroepskwalificatieniveau 4.

²⁹ Naar analogie met de zalm die stroomopwaarts zwemt, start een zalmende lerende in een niveau dat hem haalbaar lijkt. Na het succesvol afwerken van deze opleiding kan gezalmd worden naar een moeilijkere of abstractere richting. De beweging die de lerende dan maakt, is tegengesteld aan die van het 'watervalstelsel', waarbij lerenden eerst een moeilijke studierichting proberen en ofwel naar een minder zwaar niveau overgaan als de richting niet voor hen geschikt is, ofwel ontgoocheld stoppen met leren. In beide gevallen werd er tijd verloren. In een zalmsysteem verwerft de lerende tijdens de initiële opleiding de voorgeschreven competenties, maar krijgt de lerende ondertussen tijd en ondersteuning om na het succesvol afwerken van de initiële opleiding nog door te groeien naar een opleiding van een hoger niveau. Hierdoor is er in het 'zalmsysteem' een hogere kans op succesbeleving dan in het 'watervalstelsel', en is het risico op een ongekwalificeerde uitstroom heel wat kleiner.

Zoals voorzien door de Vlaamse Regering gaat met ingang van 1 september 2019 het duaal leren 'organiek van start in het secundair onderwijs in Vlaanderen waarbij het aantal studierichtingen dat duaal aangeboden wordt jaarlijks uitgebreid zal worden'³⁰. In deze context spreekt men in beleidskringen snel van een 'inkanteling' van het DBSO en de leertijd in het duaal leren, waarmee de actuele beleidsmakers ernaar streven dat over een aantal jaren³¹ alle vormen van alternerend leren en werken (o.m. de leertijd) geleidelijk vervangen zijn door hun duale variant.

2 DE TOEKOMST VAN HET DUAAL LEREN

Momenteel is het wachten op de vorming van een nieuwe Vlaamse Regering 2019-2024, een nieuw regeerakkoord en dan vooral op de beleidsnota's van de ministers van Onderwijs en van Werk alvorens zekere uitspraken te kunnen doen over de toekomst van het duaal leren in Vlaanderen. Naar ons aanvoelen zal de verdere implementatie van het duaal leren opnieuw een prominente plaats innemen in de nieuwe beleidsplannen.

Verskillende indicaties nopen ons tot deze overtuiging:

- Uit de verkiezingsprogramma's en gesprekken met hun onderwijs- of werkspecialisten voorafgaand aan de Vlaamse, federale en Europese verkiezingen van 26 mei 2019, blijkt dat de Vlaamse politieke partijen achter het duaal leren staan.
- De memoranda die in het kader van deze verkiezingen opgemaakt werden en waar blijvende aandacht gevraagd wordt voor het duaal leren.
 - Verschillende onderwijskoepels³² (SYNTRUM, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap GO!) bevelen aan om het duaal leren verder te ontwikkelen.
 - Belangrijke professionele en interprofessionele beroepsorganisaties zoals UNIZO (Unie van Zelfstandige Ondernemers), VoKa (het Vlaams netwerk van ondernemingen) en het NSZ (Neutraal syndicaat voor Zelfstandigen) blijven uitdrukkelijk pleiten voor een verdere uitrol van het duaal leren.
 - Verschillende sectororganisaties zoals o.m. VOLTA (elektrotechniek), Alimento (voedingsindustrie), Constructiv (bouwsector), Liberform (vrije beroepen), Agoria (technologische nijverheid)

en Educam (kennis- en opleidingscentrum van de autosector en aanverwante) blijven ook de komende jaren initiatieven nemen om de implementatie van het duaal leren in hun sectoren te ondersteunen en promoten³³.

- De 'Bijdrage van de Vlaamse administratie aan het regeerakkoord van de Vlaamse Regering 2019-2024', waarin de verdere ontwikkeling van het duaal leren geadviseerd wordt en 3 beleidsvoorstellen geformuleerd staan die een directe relatie hebben met het duaal leren³⁴.
- De beleidsaanbevelingen uit de lerende netwerken 1.0 en 2.0³⁵: veel van deze aanbevelingen moeten nog verder bestudeerd en geïmplementeerd worden, zowel voor en in het leerplichtonderwijs, als wat betreft hun opportuniteit voor de andere onderwijsniveaus en -vormen.
- Het duaal leren blijft een recurrent thema in de werking van verschillende thematische vakbladen en periodieken³⁶.
- Daarnaast staan we anno 2019 nog maar aan de start van het duaal leren in het hoger onderwijs, het volwassenenonderwijs en in sommige delen van het secundair onderwijs (tweede graad in het gewoon secundair onderwijs, onderwijsvormen 3 en 4 in het BuSO). Er valt ongetwijfeld nog heel wat te leren. En het potentieel van duaal leren voor het levenslang leren dient nog grondig verkend te worden.

Als aanbieder van duale leer- en opleidingstrajecten zijn er een aantal thema's en vragen die we vanuit dit perspectief prioritair beantwoord willen. We halen er enkele aan:

- Onderwijskundig vlak: Is het huidig kader van het duaal leren voor het secundair onderwijs nu optimaal? Of zijn er nog verbeterpunten of aanbevelingen die dringend hun weg naar de concrete opleidingspraktijk moeten vinden? Welke zijn de ideale omstandigheden waardoor het duaal leren ook in het hoger onderwijs een volwaardige kwalificerende leerweg is? Hoe krijgt het duaal leren vorm in niet-technische of niet-ambachtelijke beroepsbeelden? Wat zijn de ideale omstandigheden voor de aanloopfase en/of duaal leren in de tweede graad van het secundair onderwijs? De inkanteling van het DBSO en de leertijd in duaal leren: is het wenselijk om deze opleidingsvormen in stand te houden naast of in het duaal leren? Blijft in het duaal leren het

30 Nota aan de Vlaamse Regering, 24 mei 2019. Betreft het duaal leren in het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs.

31 Hierover is geen officieel tijdsplan gekend. Regelmatig wordt 1 september 2024 vernoemd als de datum waarop de inkanteling volledig moet gerealiseerd zijn. Als dit juist is, betekent dit dat het uitwerken en begeleiden van de inkanteling in het duaal leren een opdracht is van de Vlaamse Regering 2019-2024. De vraag stelt zich alvast ook of de nieuwe Vlaamse Regering wel achter een algemene inkanteling zal staan. Er zijn ondertussen immers belangrijke stakeholders uit de beleidsdomeinen Onderwijs en Werk die genuanceerd antwoorden op de vraag of de inkanteling in duaal leren wel moet leiden tot het uitdoven van de klassieke systemen van alternerend leren en werken (zoals bijv. de leertijd en het deeltijds beroepssecundair onderwijs).

32 Het duaal leren wordt niet vermeld in het memorandum van de Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG).

33 Bijv. de 'kick-off 2019-2020' van het trial leren van EDUCAM op 27 augustus 2019.

34 Vlaamse Overheid, Departement Kanselarij en Bestuur (5 juni 2019). Bijdrage van de Vlaamse administratie aan het regeerakkoord van de Vlaamse Regering 2019-2024. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/bijdrage-van-de-vlaamse-administratie-aan-het-regeerakkoord-van-de-vlaamse-regering-2019-2024-1>. Geraadpleegd op 18 juli 2019.

35 Zie <https://www.syntravlaanderen.be/geraadpleegd> op 5 augustus 2019.

36 Bijv. 'VoKa wil duaal leren sneller in technische richtingen' in HRmagazine (5 augustus 2019). https://hrmagazine.be/nl/posts/voka-wil-duaal-leren-sneller-in-technische-richtingen?utm_source=facebook. Geraadpleegd op 16 augustus 2019.

primaat van een onderwijskwalificatie of wordt het behalen van enkel een beroepskwalificatie ook een volwaardige keuze? Hoe wordt een 'objectieve doorverwijzing' naar duaal leren in het leerplichtonderwijs bewerkstelligd (toeleiding)? Maar ook het omgekeerde moet voorbereid worden: Hoe maken we de overgang van een duaal structuuronderdeel naar een niet-duale richting mogelijk?

- Sociaal-juridisch vlak: Is een eenvormig statuut van een duaal lerende tijdens het werkplekleren opportuun, of niet? Is het opportuun om het bezoldigd werkplekleren al dan niet door te trekken naar alle vormen van duaal leren – werkplekleren?
- Financieel vlak: Hoe kunnen we de organisatie van duale leertrajecten billijk financieren? Is het opportuun om ook ondernemingen te financieren gezien hun toenemende verantwoordelijkheid in duale leer- en opleidingstrajecten?
- Maatschappelijk vlak: Het duaal leren moet gezien worden als 'een eerste keuze, geen tweede kans'³⁷. Duaal Leren wordt in Vlaanderen nog teveel gepercipieerd als een leerweg van de tweede kans. Deze perceptie werkt remmend op de instroom van duale leertrajecten en moet veranderd worden. Ook de maatschappelijke vraag voor meer onderwijskundige zorg dient voor het duaal leren beantwoord te worden. We denken dan hier de opportuniteit en haalbaarheid van bijv. STICORDI-maatregelen bij het werkplekleren, de toepassing van bepaalde UDL-principes³⁸ naar de werkvloer, enz.

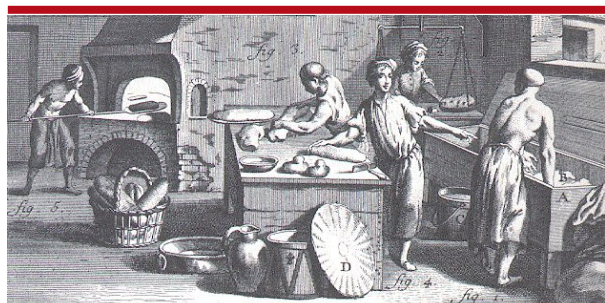
Bovenop deze te beantwoorden vragen, verwijzen we hier ook naar de denkoefening die het Vlaams Partnerschap Duaal Leren in de loop van 2018 gedaan heeft. De 3 ambities en 2 uitdagingen die het partnerschap formuleert, zijn inspirerend voor een lange(ere) termijnstrategie (zie Hoofdstuk 1.4).

Dit alles in overweging nemend, zijn we de mening toegedaan dat de bestaande duale initiatieven zich verder zullen ontplooiën. Dankzij de recente pilootprojecten zullen nog heel wat nieuwe ervaringen opgedaan en denkoefeningen opgestart worden, die op hun beurt de aan gang zijnde implementatie van het duaal leren zullen versterken.

Om die reden zijn we overtuigd dat het duaal leren in Vlaanderen momenteel zijn grenzen zeker nog niet bereikt heeft, en dat de dynamiek die aan grondslag ligt van de snelle en succesvolle implementatie van het duaal leren van de afgelopen jaren ook tijdens de volgende regeerperiode van de nieuwe Vlaamse Regering zal blijven bestaan.

3 IS HET DUAAL LEREN NIEUW VOOR VLAANDEREN?

De officiële introductie van het duaal leren in Vlaanderen gebeurde vijf jaar geleden. Toch is het duaal leren als manier van opleiden niet nieuw voor Vlaanderen. 'Leren op de werkvloer', wat een essentieel kenmerk is van het duaal leren, heeft zijn oorsprong in de middeleeuwen, waarbij jongeren onder toezicht van een beroepsexpert (een 'meester', een 'patroon') in een atelier meewerkten en hun opleiding kregen. Dit systeem, dat later het 'leerlingenwezen' werd genoemd, werd beheerd door de gilden. Het was een opleidingssysteem dat uit 3 trappen bestond: men begon als 'leerling', kon geleidelijk opklimmen tot 'gezel' en na een aantal jaren en via het indienen van een 'meesterstuk' kon men zelf 'meester' worden. Het was trouwens niet aan iedereen gegeven om de status van 'meester' te krijgen: enkel wie blijk gaf van groot vakmanschap kon deze titel verwerven.



Op afbeeldingen van ateliers uit de late middeleeuwen zijn in vele gevallen niet enkel de meesters afgebeeld, maar ook de leerlingen en de gezellen.

De gilden waren beroeps- en belangenorganisaties die toezicht hielden op de kwaliteit van de verleende diensten. Ze boden via hun aangesloten leden een gedegen opleiding aan in vrijwel alle ambachtelijke beroepen: slagers, bakkers, kleermakers, tapijtwevers, bouwaannemers, schrijnwerkers, ...

Aan het begin van de 20ste eeuw werd in België de regie van dit opleidingssysteem overgenomen door de overheid en bij de tijd gebracht. In Vlaanderen werd in de eerste helft van de jaren 1960 dit opleidingssysteem verder geïnstitutionaliseerd via de toenmalige Centra voor Middenstandsopleiding³⁹ en de Vormingsinstituten voor de KMO⁴⁰. Dankzij deze organisaties hebben gedurende tientallen jaren duizenden jongeren en jongvolwassenen de kans gekregen zich via de Leertijd, de Ondernemersopleiding of korte en gerichte vervolmakingscursussen en bijscholingen degelijk te vormen in het vakmanschap in een brede waaier van ambachtelijke of dienstverlenende beroepen. Velen hiervan beoogden het 'meesterschap' en startten nadien als zelfstandige ondernemer, want de vorming tot ondernemer was een onlosmakelijk deel van het vormingstraject⁴¹.

³⁷ Dixit Marianne Thyssen, Europees commissaris voor Werkgelegenheid, Sociale Zaken, Vaardigheden en Arbeidsmobiliteit. (16 september 2017).

³⁸ UDL staat voor Universal Design for Learning. Dat zijn een aantal principes die zorgen dat de 'onderwijsomgeving' zodanig uitgebouwd wordt dat ze toegankelijk is voor een diverse leerlingenpopulatie. Ze is universeel omdat deze aanpak in het voordeel is van alle leerlingen, niet alleen voor leerlingen met specifieke zorgvragen.

³⁹ In de regio 'Midden-Vlaanderen' waren dit IMOV in Gent, CEMOV in Aalst, CMO Waasland in Sint-Niklaas en HAVIMO in Asse.

⁴⁰ De algemene roepnaam van de toenmalige Centra en Vormingsinstituten was 'Middenstandsopleiding'.

⁴¹ In alle beroepsgerichte opleidingen waren lessen bedrijfseconomische vorming opgenomen. Hierin stond het ondernemerschap centraal.

In 2002 fuseerden de 21 Centra en Vormingsinstituten tot de huidige 5 SYNTRA^{42 43 44}. De SYNTRA bleven hun oorspronkelijke missie en maatschappelijke opdracht als arbeidsmarktgerichte opleidingsorganisatie trouw en werden in het decreet op het duaal leren en de aanloopfase⁴⁵ dan ook opgenomen als erkende aanbieders van duaal leren en de aanloopfase.



Een meer recente ontwikkeling in dit netwerk was de oprichting van de koepel SYNTRUM op 15 november

2017, waarmee de 5 SYNTRA hun onderlinge samenwerking over de 'kerntaken van de SYNTRA met name de leertijd, duaal leren en de ondernemerschapstrajecten'⁴⁶ willen versterken.

Het leren op de werkvloer lag ook aan de basis van de oprichting van het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO) in Vlaanderen⁴⁷. In september 1984 werden 32 'Centra voor Leren en Werken' (CLW) opgestart waar jongeren hun 'deeltijdse leerplicht' via 'alternerend leren en werken' konden volbrengen. Deze CLW bestaan nog steeds en zijn zoals de SYNTRA dankzij het decreet op het duaal leren⁴⁸ erkende aanbieders van duaal leren en de aanloopfase⁴⁹.

Zowel de (opvolgers van de) Middenstandsvorming als het DBSO zijn vormen van leren op de werkplek waarbij het verwerven van beroepsexpertise de centrale doelstelling is. Toch zijn er ook verschillen. Het grootste onderscheid tussen beide 'parallele' systemen is dat de SYNTRA in hun pedagogisch project vertrekken vanuit (het educatief potentieel van) de werkplek, terwijl het DBSO vertrekt vanuit het centrum - de lescomponent⁵⁰. Dit weerspiegelt zich o.m. in de verhouding campusleren - werkplekleren tijdens het opleidingstraject, die ook bij de organisatie van de standaardtrajecten nog steeds verschillend is bij beide erkende aanbieders van duaal leren.

Tenslotte mogen we niet vergeten dat er de laatste jaren ook in het academisch onderwijs sterk groeiende aandacht gaat naar het werkplekleren in al zijn vormen. We denken dan aan seminaries, skills-labs, practica en stages in het werkveld. Het leerling-expert model in het werkplekleren zien we duidelijk weerspiegeld in bijv. specialisatie-opleidingen⁵¹.

De uitspraak dat het duaal leren in Vlaanderen volledig nieuw is, dient dus genuanceerd te worden. Leren op de werkplek, het alternerende karakter, ... het zijn concepten die al vele jaren in Vlaanderen gekend zijn. Omwille van een aantal duidelijke en belangrijke verschillen met het klassieke leerlingenwezen zoals o.m. de sterkere afstemming tussen de beide leeromgevingen, de verplichte voltijdse tijdsbesteding en de focus op een onderwijskwalificerende doelstelling, kan het actuele duaal leren niet zomaar gereduceerd worden tot een loutere 'leren en werken 2.0'⁵² noch tot 'Oude wijn in nieuwe zakken'⁵³.

4 HET DUAAL LEREN IN 2030

Op 1 juli 2016 werden o.m. het Vlaams Partnerschap Duaal leren en de verschillende Sectorale Partnerschappen Duaal Leren opgericht⁵⁴. In deze partnerschappen zetelen alle relevante werk- en onderwijspartners: UNIZO, VoKa, de verschillende onderwijskoepels, de syndicale organisaties, het departement Onderwijs en Vorming, Werk en Sociale Economie en het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming - SYNTRA Vlaanderen.

Deze partnerschappen hebben verschillende bevoegdheden bij het duaal leren, 'met name het erkennen van een onderneming als werkplek, controle uitoefenen op de uitvoering van de overeenkomsten op de werkplek, ondernemingen informeren over duaal leren, het ondersteunen en mobiliseren van ondernemingen in functie van het aanbod van werkplekken, adviesverlening in duaal leren en het opstellen van een jaarlijks monitoringsrapport'⁵⁵.



Het Vlaams Partnerschap organiseerde op 18 en 19 juni 2018 een tweedaagse strategische denkoefening over 'Hoe het duaal leren er bij voorkeur in 2030 zou uitzien'.

Er werden 3 ambities en 2 uitdagingen geformuleerd:

- Elke lerende volgt een traject dat qua inhoud en aanpak gepersonaliseerd is. De lerende komt aan het stuur van de eigen leerloopbaan. Er wordt gepleit om leertrajecten persoonlijk te kunnen invullen en het leren te personaliseren.

42 De voogdijminister van het opleidingsnetwerk op dat moment was Vlaams minister van Economie Jaak Gabriëls.

43 Dat zijn SYNTRA West, SYNTRA Midden-Vlaanderen, SYNTRA Antwerpen - Vlaams-Brabant, SYNTRA Limburg en SYNTRA Brussel.

44 Op 27 juni 2002 fuseerden IMOV, CEMOV, CMO Waasland en HAVIMO tot SYNTRA Midden-Vlaanderen.

45 Op. Cit. Vlaamse Overheid, 21 maart 2018.

46 Belgisch Staatsblad, 19 januari 2018. Referentiedatabank rechtspersonen. <http://www.ejustice.just.fgov.be/tsv/tsvn.htm>. Geraadpleegd op 18 juli 2019.

47 Smet R. & Vannecke A. (2002). Historiek van het technisch en beroepsonderwijs. Garant Antwerpen-Apeldoorn.

48 Op. Cit. Vlaamse Overheid, 21 maart 2018.

49 In 2017-2018 waren er 6 autonome CLW en 43 CLW verbonden aan een school voor gewoon secundair onderwijs.

50 Smet M., Stevens C., De Rick K., De Witte K., Van Landeghem G. & De Fraine B. (2015). Leren en Werken: evaluatie van het decreet van 2008.

51 <https://www.ugent.be/ge/nl/faculteit/cluster-onderwijskwaliteitszorg-en-innovatie/trainthetrainer>; Geraadpleegd op 27 augustus 2019.

52 SYNTRA Vlaanderen. (2017). Lerend netwerk duaal leren: eindrapport. <https://www.syntravlaanderen.be>. Geraadpleegd op 15 juni 2019.

53 Van Autreve E. (2016). InDialoog 2016-2017, nr.3. Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

54 Op. Cit. Vlaamse Overheid, 10 juni 2016.

55 <https://www.syntravlaanderen.be/vlaams-partnerschap-duaal-leren-en-sectorale-partnerschappen>; Geraadpleegd op 31 juli 2019.

- Duaal leren is ... een keuze die iedereen (= elke burger) op elk moment binnen zijn/haar loopbaan kan nemen.

Duaal leren is een leermethodiek waarvoor men in elke levensfase kan kiezen en waarbij er ondersteuning is naar ondernemingen en lerenden (financieringsmodellen, een statuut voor de lerende, ...).

- Binnen dual learning zetten we in op een brede ontwikkeling van de lerende.

De focus wordt gelegd op de totale ontwikkeling van de lerende via competentieverwerving, kwalificatie, socialisatie, persoonsontwikkeling, ... die afgestemd is op de individuele noden van de lerende.

- We hebben gedeeld eigenaarschap op alle niveaus en tussen alle participanten.

Er wordt ingezet op cocreatie en gezamenlijke realisatie van duale leertrajecten. Er wordt gedacht aan uitwerken van governance, gedeelde financiering, hoe lerende netwerken voor verschillende types van begeleiding kunnen georganiseerd worden, enz.

- Duaal leren is een sterk merk.

Duale trajecten moeten kwalitatief, innovatief en transparant zijn, een eerste keuze van de lerende. Er moet hiervoor ingezet worden op o.m. kwaliteitstoezicht, 'end point assessment' en alternatieve manieren om innovatieve opleidingen vorm te geven.

5. WAAROM VERLOOPT DE IMPLEMENTATIE ZO VLOT?

Het dual learning wordt in Vlaanderen breed gedragen. Verschillende belangrijke stakeholders zien het dual learning immers als een instrument om een aantal van hun belangrijke doelstellingen te realiseren.

- Bedrijfsleiders, werkgevers en sectoren zien het dual learning als een manier van opleiden die bijdraagt tot de algemene vermindering van de 'competency-mismatch' tussen het schoolse leren en de verwachte begincompetenties op de werkvloer. Hierdoor zijn nieuwe medewerkers sneller inzetbaar.

Daarnaast biedt het dual learning aan de ondernemingen - dankzij het groot aandeel aan werkplekleren - de gelegenheid om naast het opgelegde en afgesproken opleidingsplan, bijkomend de voor hun bedrijf relevante competenties bij te brengen (cocreatie van de ideale medewerker).

- De overheid ziet het dual learning als een hulpmiddel voor het verminderen van de ongekwalificeerde uitstroom in onderwijs en vorming, en als een instrument om de werkzaamheidsgraad van jongeren te verhogen.

Dual learning wordt ook gezien als een 'leerweg voor het aanleren van competenties op de werkvloer van de 21ste eeuw' en 'als manier om competenties aan te leren binnen het kader van levenslang leren'⁵⁶. In een snel ontwikkelende kennissamenleving volstaat een jarenlange initiële vorming niet meer om professioneel te blijven functioneren; 'leren op de werkplek' is een grote stap in de richting om de maatschappelijke doelstelling van een continu lerende bevolking te realiseren^{57 58}.

- De lerenden zijn natuurlijk ook een essentiële stakeholder. Het dual learning komt als opleidingsmethodiek volledig tegemoet aan een specifiek leerprofiel (lerenden met een toepassingsgericht leerpatroon^{59 60}).

Dankzij het aanzienlijk deel werkplekleren bouwen de lerenden ook een eerste werkervaring op die gevaloriseerd wordt in hun zoektocht naar werk (vlotter werk vinden en direct inzetbaar zijn op de werkvloer).

⁵⁶ Dekocker V. & Sodermans A.K. (2018). Leren Dual Learning. Acco.

⁵⁷ Inzake levenslang leren heeft de Vlaming nog een hele weg af te leggen: amper 8,7% van de 25-64-jarigen volgden in 2018 een bijkomende opleiding, wat lager is dan het EU-gemiddelde van 11,1%.

⁵⁸ Vlaamse Overheid. Statistiek Vlaanderen. <https://www.statistiekvlaanderen.be/levenslang-leren-opleidingsdeelname>. Geraadpleegd op 17 juli 2019.

⁵⁹ Donche V., Delvaux E., Van Peteghem P. (2010). Onderwijs aan volwassenen: inspielen op leerpatronen. Garant.

⁶⁰ Het valt te betreuren dat deze inherente leerpsychologische meerwaarde van het dual learning tot op de dag van vandaag weinig aan bod komt.

3 AMBITIES

HOE ZIET DUAAL LEREN ER IN 2030 UIT?

1.

ELKE LERENDE VOLGT EEN TRAJECT DAT QVA INHOUD EN AANPAK GEPERSONALISEERD IS

MAATWERK

APPS



DE KROKETMUR



PERSOONLIJKE INVULLING



INDIVIDUELE BEGELEIDING VERSTERKEN

2.

DUAAL LEREN IS... EEN KEUZE DIE IEDEREEN OP ELK MOMENT KAN MAKEN

EEN KEUZE OP ELK MOMENT

FLEXIBEL AANPASBAAR SYSTEEM



STATUUT VAN DUAAL LEREN

PROEFTUINEN HOGER ONDERWIJS OPZETTEN



3.

BINNEN DUAAL LEREN ZETTEN WE IN OP EEN BREDE ONTWIKKELING VAN DE LERENDE

BREDE ONTWIKKELING

TRANSVERSALE SKILLS



MEERDERE LEER-EN WERKPLEKCONTEXTEN



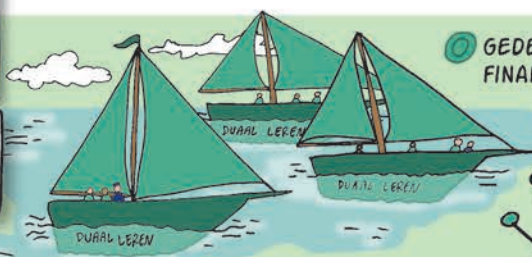
WERKPLEK ALS EEN BREDE LEERCONTEX

1.

2 UITDAGINGEN

WE HEBBEN GEDEELD EIGENAARSCHAP OP ALLE NIVEAUS EN TUSSEN ALLE PARTICIPANTEN

GEDEELD EIGENAARSCHAP



GEDEELDE FINANCIERING



TRANSPARANTE ORGANISATIE



LERENDE NETWERKEN

2.

DUAAL LEREN IS EEN STERK MERK

STERK MERK



KWALITEITSSYSTEEM

INNOVATIEVE OPLEIDINGEN



KRACHTIG VERHAAL

Deze opportuniteiten, die door de voorhanden zijnde resultaten van onderzoek en ervaring bevestigd worden, maken dat het duaal leren niet alleen breed gedragen wordt in Vlaanderen, maar ze verantwoorden ook de media-aandacht en de imposante en aangehouden multimediale campagne ⁶¹ die door de verschillende stakeholders opgezet wordt ^{62 63}.

We vermelden hier twee initiatieven die veel media-aandacht kregen.

'Ideaal Duaal' is een wedstrijdformule waarmee beoogd wordt dat iedere Vlaming met creatieve of innovatie ideeën en voorstellen over het duaal leren deze voorlegt aan een jury. In geval het idee weerhouden wordt, krijgt de indiener financiële ondersteuning om dit idee concreet vorm te geven.

In het cursusjaar 2017-2018 had de eerste editie plaats. SYNTRA Midden-Vlaanderen werkte aan 5 verschillende voorstellen mee (waarvan er 4 door onze leerlingen leertijd uitgewerkt werden, en 1 in samenwerking met UNIZO Onderwijs en Ondernemen – de duale spiegel) ⁶⁴. De tweede editie had plaats in 2018-2019 en het centrale thema was: 'De strafste Belgische CEO's dagen jou uit!'

De bedoeling hiervan was dat deelnemers aan deze wedstrijd hun ideeën konden 'pitchen' aan CEO's zoals o.m. Danny Van Assche (UNIZO), Raymonda Verdyck (Gemeenschapsonderwijs GO!) en Stephane Berghmans (Technopolis).



Typerend beeld van de promotie-campagne april – september 2019.

⁶¹ Op radio, televisie, webpagina's van de sectoren en de beleidsdomeinen Onderwijs en Werk, SYNTRA Vlaanderen, ... zijn er diverse advertenties, promofilmpjes, wedstrijden, ... in verband met het duaal leren te horen en te zien. Daarnaast heeft iedere aanbieder van duaal leren in Vlaanderen een toolbox ontvangen met affiches, folders en een canvas om het duaal leren te promoten.

⁶² Kabinet Vlaams minister van Onderwijs. 28 november 2018. Deze campagne wil jongeren en hun ouders warm maken voor duaal leren. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/campagne-wil-jongeren-en-hun-ouders-warm-maken-voor-duaal-leren>. Geraadpleegd op 23 juni 2019.

⁶³ Vlaamse Overheid. 1 mei 2019. Campagne duaal leren 2019 uit de startblokken! <https://www.duaalleren.vlaanderen.be/campagne-duaal-leren-2019-uit-de-start-blokken>. Geraadpleegd op 19 juli 2019.

⁶⁴ Geen van deze voorstellen haalden de finale.

Vlaanderen
is innovatie

HANS MAERTENS

DUAAL LEREN

MAAK LEREN OP DE WERKVLOER MAKKELIJKER!

PITCH JOUW IDEE AAN TOP-CEO'S → **OP IDEAALDUAAL.BE**

AGENTSCHAP VOOR ONDERNEMERSVORMING SYNTRA VLAANDEREN

IDEAAL DUAAL
ideaalduaal.be

6. OOK KRITISCHE GELUIDEN

Niettegenstaande de brede gedragenheid zijn er in Vlaanderen ook vanuit verschillende hoeken kritische stemmen te horen.

- Er zijn directies van TSO- en BSO-scholen die niet overtuigd zijn van de meerwaarde van het duaal leren. Ze verwijzen naar de terechte verdiensten van de bestaande opleidingsvormen over arbeidsmarktgerichtheid, tewerkstelling na afstuderen, doorstroming naar het hoger onderwijs, enz.

Sommige directies formuleren ook hun bekommernis over de organiseerbaarheid van bepaalde richtingen wanneer het duaal leren verder uitgerold wordt: geïnteresseerde leerlingen verdelen zich over nog meer opleidingsrichtingen

en -vormen, waardoor de soms beperkte instroom opnieuw verkleind wordt en het behoud van de richting voor de school moeilijker haalbaar wordt.

Een ander bezwaar is dat de eerste inschrijvingsresultaten van duale opleidingen doorgaans 'aan de lage kant liggen. De intensiteit van de opstart is daarentegen ongemeen groot'.⁶⁵

Tenslotte is er ook een 'innovatiemoeheid' vast te stellen bij verschillende directies en leerkrachten. De laatste jaren zijn er al diverse vernieuwingen en projecten gelanceerd in het onderwijs die soms leiden tot een bijkomende taakbelasting die niet in verhouding staat tot de 'opbrengst' van de verandering.

- Regelmatig wordt ook gewezen op het 'verdringingseffect'^{66 67}. Het duaal leren beoogt een volwaardige kwalificerende leerweg te zijn en

⁶⁵ Op. Cit. Van Autreve E. (2016).

⁶⁶ Op. Cit. Smet M. et al (2015).

⁶⁷ De Witte K. & Verhaest D. (2019). Duaal leren uitdagingen en aanbevelingen voor de volgende Vlaamse Regering. In OVER.WERK, Tijdschrift van het Steunpunt Werk, nr. 1 van 2019.

de focus op het behalen van een onderwijskwalificatie naast een beroepskwalificatie, zou ertoe kunnen leiden dat het voor handen zijnde contingent aan kwalitatieve leerbedrijven zich vooral openstellen voor de sterkere leerlingen of voor leerlingen uit sterkere richtingen. Als gevolg hiervan zouden leerlingen die meer zorg en opvolging vragen niet langer een werkplek ter beschikking hebben. Eenzelfde verdringingseffect vreest men wanneer het duaal leren volop uitgerold wordt in het hoger onderwijs, waarbij de duale hogeschoolstudenten dan de beschikbare werkplekken zouden invullen⁶⁸ ten nadele van de leerlingen uit het leerplichtonderwijs.

- In sommige syndicale middens valt ook nu en dan een zekere behoedzaamheid vast te stellen ten aanzien van het duaal leren. Er wordt gewezen op het risico dat een stijging van het aantal lerenden in opleidingstrajecten met vele uren werkplekleren, ertoe zou kunnen leiden dat leerbedrijven niet langer investeren in reguliere tewerkstelling en het 'werk' laten doen door sterke cursisten in veelal onbezoldigde statuten. Vooral in tijden van economisch recessie wordt voor dit scenario gevreesd.
- Een andere bekommernis is de 'arbeidsmarkt-intrede' van duaal lerenden. 'Jongeren uit een duale opleiding [zouden] wat betreft hun latere loopbaan minder goed scoren in vergelijking met andere midden geschoolden, zoals jongeren met een algemeen vormende kwalificatie secundair onderwijs'⁶⁹. Dit heeft te maken met o.m. de moeilijkheid om binnen duaal leren vaktechnische competenties in samenhang met meer generieke competenties te ontwikkelen, 'zeker bij snel veranderde technologieën'⁷⁰. Met andere woorden: het professioneel toekomstperspectief op langere termijn zou voor duaal lerenden minder positief zijn dan de professionele kansen op korte termijn.
- De schoolloopbaan is ook een thema dat in deze context ter sprake komt. Het duaal leren staat na 5 jaar in Vlaanderen nog in de kinderschoenen en er zijn weinig gegevens voorhanden om uitspraken te doen over bijv. de doorstroom van lerenden uit het duale secundair onderwijs naar het hoger onderwijs⁷¹, dat vooral nog academisch opgevat is. In die zin is het ook een goede zaak dat het duaal leren vanaf september 2019 in het hoger onderwijs uitgerold wordt, zodat lerenden hun schoolloopbaan via de duale leerweg kunnen verderzetten. We verwijzen hier graag naar het ESF-project 8528 Duale Upskilling dat hieraan tegemoetkomt⁷².

Het is goed dat deze tegenargumenten en bekommernissen weinig media-aandacht krijgen en vooral tussen aanbieders van duaal leren en in academische kringen 'binnenkamers' geformuleerd worden (vakliteratuur, studiedagen). Ook op verschillende overlegplatformen waar het duaal leren ter sprake komt zoals bijv. thematische werkgroepen, samenkomsten in het streekoverleg – RESOC, sectorale partnerschappen, enz. zijn kritische stemmen te horen. Dat is voor de ambassadeurs van het duaal leren een goede zaak. Gezien we in Vlaanderen nog maar aan de start van de implementatie van het duaal leren staan, kunnen beleidsmakers in hun verdere plannen proactief inspelen op en rekening houden met de risico's die in deze kritische context aangehaald worden, zodat het duaal leren op een optimale manier verder vorm en inhoud kan krijgen.

De ervaringen uit de pilootprojecten, samen met de kritische reflecties die her en der te horen zijn, leiden tot voortschrijdend inzicht. Meer en meer wordt men bewust dat in realiteit het duaal leren een volwaardige kwalificerende leerweg is, maar niet de enige leerweg is, niet voor alle beroepsbeelden een geschikte leerweg is, of niet voor alle lerenden de beste leerweg is⁷³.

Dat is ook het inzicht dat aan de basis ligt van alle duale initiatieven van SYNTRA Midden-Vlaanderen. Het duaal leren zien we als een doelmatige opleidingsstrategie die zijn meerwaarde genereert wanneer alle 'processen, variabelen en actoren' op elkaar afgestemd zijn. Wat dit systeemdenken dan inhoudt, beschrijven we op de volgende pagina's.

68 Baisier L. (2015). SERV – Stichting Innovatie en Arbeid – Rapport Competentieversterking van jongeren op een arbeidsmarktgerichte leerweg.

69 Op. Cit. De Witte K. & Verhaest D. (2019).

70 Op. Cit. De Witte K. & Verhaest D. (2019).

71 Op. Cit. De Witte K. & Verhaest D. (2019).

72 Cfr. Hoofdstuk 1.1.

73 Voor lerenden met een toepassingsgericht leerpatroon is het duaal leren ongetwijfeld een zeer geschikte leerweg. Lerenden met een ander leerpatroon, bijv. een reproductiegericht leerpatroon, zijn wellicht beter af met een klassieke schoolgebaseerde onderwijsstijl.

2 HET DUAAL LEREN IN EEN NOTENDOP

1. DE DOELGROEP VAN DUAAL LEREN

Duaal leren is een volwaardige kwalificerende leerweg wanneer er aan een aantal voorwaarden voldaan is. Er zijn enkele recente wetenschappelijke inzichten voorhanden waaruit we gemakkelijk aanbevelingen kunnen afleiden voor de concrete duale opleidingspraktijk.

a) Toepassingsgericht leerpatroon

Leerpatronen zijn belangrijk omdat ze een manier kenmerken waarop een lerende van nature uit 'leert'. Niet iedereen leert op eenzelfde manier en aan de hand van een combinatie van 4 leertheoretische componenten⁷⁴ wordt iemands leerpatroon beschreven: wanneer wordt iemand gemotiveerd om te leren, welke leeractiviteiten zal iemand van nature uit ondernemen om een leerinhoud te verwerven, hoe zal de lerende zijn leerproces aansturen, e.d.m. Professionele opleidingsverstrekkers kennen de leerpatronen van hun cursisten en stemmen hun opleidingsstijl af op dit leerpatroon. Een 'congruente onderwijsstijl' heeft immers een zeer positieve impact op het leerproces van de lerende⁷⁵.

In SYNTRA Midden-Vlaanderen gaan we er van uit dat vooral lerenden met een toepassingsgericht leerpatroon⁷⁶ veel baat hebben met duaal leren, omdat het duaal leren als opleidingsstrategie tegemoetkomt aan een aantal karakteristieken en voorkeuren van dit leerpatroon.

Een toepassingsgericht leerpatroon is gekenmerkt door:

- Een concrete verwerkingsstrategie.
Een verwerkingsstrategie vertelt iets over de lerende en zijn aanpak van het leren en de manier waarop leerinhouden verwerkt worden. In een toepassingsgericht leerpatroon worden de leerinhouden 'van nature uit' gekoppeld aan eigen ervaringen; lerenden met een toepassingsgericht leerpatroon vinden het belangrijk dat leerinhouden praktisch bruikbaar zijn.
- Een beroepsgerichte studiemotivatie.
De studiemotivatie geeft aan met welke intenties en doelstellingen de lerende aan zijn leerproces begint. In een toepassingsgericht leerpatroon is de belangrijkste motivatie het verwerven van 'bekwaamheid', van bijkomende expertise. Het perspectief van een nieuwe functie of competenties om een ander beroep uit te oefenen zijn belangrijke motieven om te leren.

- Leeropvattingen.
Leeropvattingen geven aan wat lerenden belangrijk vinden in hun leeromgeving. In een toepassingsgericht leerpatroon is dit 'gebruik van kennis'. Deze lerenden hechten veel waarde aan het praktische nut van de leerinhouden; theorie en praktijk moeten aan elkaar gekoppeld zijn.
- De regulatiestrategie.
Dit betreft metacognitieve leeractiviteiten die de lerenden gebruiken om hun leerproces op te volgen en optimaal te houden. In een toepassingsgericht leerpatroon wil de lerende graag zelf het leerproces aansturen, opvolgen en het resultaat ervan toetsen; maar niet uniek: de lerende staat ook open voor advies en aansturing van 'externe' bronnen zoals een vakdocent, iemand met ervaring in de technieken, een beroepsexpert, ... Kortom, iemand die hen raad geeft en die hun kennis toetst, wordt door lerenden met een toepassingsgericht leerpatroon geapprecieerd.

In 2012 en 2013 legden we de wetenschappelijke vragenbatterij⁷⁷ voor aan meer dan 1000 van onze cursisten in SYNTRA Midden-Vlaanderen.

De resultaten waren opmerkelijk: ruim 50% van de cursisten uit de leertijd, 80% van de cursisten uit de voltijdse dagopleidingen en 86% van de cursisten uit de ondernemerschapopleidingen voldeden aan de criteria van een toepassingsgericht leerpatroon.

Om die reden coachen we de docenten in in de PACT-opleidingen van SYNTRA Midden-Vlaanderen naar een begeleidingsstijl die tegemoet komt aan het toepassingsgericht leerpatroon van hun cursisten (= de congruente onderwijsstijl waarvan hoger sprake is).

⁷⁴ Deze zijn: de verwerkingsstrategie, de regulatiestrategie, de studiemotivatie en de opvatting over leren. Op. Cit. Donche V., Delvaux E., Van Peteghem P. (2010).

⁷⁵ Op. Cit. Donche V., Delvaux E., Van Peteghem P. (2010).

⁷⁶ Op. Cit. Donche V., Delvaux E., Van Peteghem P. (2010).

⁷⁷ Het betreft de 'Inventaris Leerstijlen – Verkorte Versie Volwassenenonderwijs'. Op. Cit. Donche V., Delvaux E., Van Peteghem P. (2010).

b) Competent en gemotiveerd voor duaal leren

In juni 2017 werd aan de Universiteit Antwerpen een onderwijsonderzoek afgerond⁷⁸ waarin 'de concepten arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid en de toepassing ervan in de nieuwe context van duaal leren' onderzocht werden. Beide concepten zijn belangrijk in het duaal leren, gezien een relevant aandeel van het leer- en opleidingsproces plaats heeft in een authentieke arbeidssituatie. Wie op een duale manier wil leren, moet bereid zijn en ook voldoende matuur zijn om op een actieve manier op een werkvloer te werken en te leren.

De bevindingen van het onderzoek maakten duidelijk dat een duaal opleidingstraject van de lerende specifieke startcompetenties verwacht die breder zijn dan wat men doorgaans onder arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid begrijpt. Beide begrippen hebben verschillende 'dimensies' die een grote rol spelen bij het geschikt zijn voor duaal leren. Daarom adviseren de onderzoekers om voortaan niet meer te spreken over 'arbeidsrijp' en 'arbeidsbereid', maar wel te spreken over 'competent om te participeren en te leren op de werkvloer' (= 'arbeidsrijpheid') en over 'gemotiveerd om te participeren en te leren op de werkvloer' (= 'arbeidsbereidheid'), of kortweg 'competent en gemotiveerd voor duaal leren'.

Wat deze nieuwe concepten precies inhouden, geeft onderstaande tabel⁷⁹ duidelijk weer. De dimensies zijn attitudes, competenties, motieven, ... die verwacht worden van een lerende om met een faire kans op succes een duaal leer- en opleidingstraject aan te vangen en af te werken.

Dimensies bij 'competent en gemotiveerd voor duaal leren'

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		'RIJPHEID'
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie 'vastleggen'	
	Gepast communiceren	Respect tonen voor mensen en materiaal	Monitoren	
Voor zichzelf opkomen		Communiceren over barrières voor leren		
Respectvol en beleefd communiceren		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject		
Open staan voor feedback van anderen		Volhouden indien zich barrières opwerpen		
Zelfstandig werken	Communiceren over afwijken van afspraken	Evalueren	Reflecteren over sterke en zwakke punten	
	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken		Open staan voor feedback van anderen	
	Doseren van inspanning, volhouden			
Werk zien, initiatief nemen				
  Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer				'BEREIDHEID'
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn			
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren			
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben			
	Inzicht hebben in werkomstandigheden			
	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze			
Zelfeffectiviteit	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer			

78 Op. Cit. Van den Bossche P, Gijbels D. & Kyndt E. (2017).

79 Op. Cit. Van den Bossche P, Gijbels D. & Kyndt E. (2017).

Deze studie geeft ook aan dat het wenselijk is om bij alle kandidaat-lerenden voor een duaal leertraject te onderzoeken (screenen) in welke mate deze dimensies aanwezig zijn. Op die manier kan correct afgeleid worden of en in welke mate een kandidaat voor een duaal leertraject competent en gemotiveerd is voor duaal leren. Deze screening zal ook extra informatie bieden om op een gerichte manier het duale leerproces te ondersteunen (door bijv. STICORDI-maatregelen⁸⁰, zowel ter voorbereiding en/of ondersteuning van het campusleren als ter ondersteuning van het werkplekleren).

Voor kandidaat-leerlingen voor een duaal leertraject in het leerplichtonderwijs die gemotiveerd zijn voor duaal leren, maar nog niet competent zijn voor duaal leren, is een specifiek aanbod voorzien: de aanloopfase⁸¹.

In SYNTRA Midden-Vlaanderen screenen we naast onze kandidaat-leerlingen in het leerplichtonderwijs ook alle 18+ kandidaat-cursisten in onze PACT-opleidingen. Wanneer de kandidaten volgens onze screeningsinformatie niet voldoende arbeidsrijp en arbeidsbereid zijn voor een duaal opleidingstraject, dan geven onze competentiecoaches die instaan voor de intake en screening, het advies om het opleidingstraject in een andere opleidingsvorm te volgen (die beter tegemoet komt aan hun leerpatroon en/of verwachtingen).

We hechten in SYNTRA Midden-Vlaanderen veel belang aan intake en screening, en kijken uit naar de diverse instrumenten die specifiek voor het duaal leren in ontwikkeling zijn.

2. VERSCHILLENDE LEER-OMGEVINGEN MET 4 ACTOREN

a) 4 actoren

Het duaal leren is een leerproces dat plaats heeft in 2 of meer verschillende leeromgevingen waarvan een authentieke arbeidssituatie er één van is. Het werkplekleren in één of meerdere leerbedrijven heeft hierbij een variërend maar wel steeds een aanzienlijk aandeel in het duale traject⁸². Het campusleren is dus niet langer de enige leeromgeving of niet langer de leeromgeving met het grootste leerpotentieel.

Dit heeft een grote impact op alle leeromgevingen van het duaal leren en de actoren die hierin actief zijn.

In het duaal leren spreken we van 4 actoren. Actoren zijn personen of organisaties die een bepaalde rol in het duaal leer- en opleidingsproces op zich nemen. Er zijn 3 'traditionele actoren':

- De lerende
- De docent die instaat voor het campusleren
- De praktijkopleider uit het leerbedrijf (veelal 'mentor' genoemd)

Daarnaast kennen we in SYNTRA Midden-Vlaanderen een belangrijke verantwoordelijkheid toe aan de competentiecoach. Dit is voor ons de 4de actor in het duaal leren.

We zien de competentiecoach als een procesbegeleider die het duale leer- en opleidingsproces opvolgt en ook via gerichte interventies bij alle andere actoren (docent, praktijkopleider(s), lerende) een optimaal leer- en opleidingsproces nastreeft. We geven vooral de competentiecoach de rol als interveniërende actor, maar natuurlijk kunnen ook de andere actoren met elkaar overleg plegen om het duale leer- en opleidingsproces te optimaliseren.



De 4 actoren in een duaal leer- en opleidingsproces werken samen met het oog op een doelmatig competentieverwervingsproces van de lerende.

⁸⁰ STICORDI is een acroniem voor stimulerende, compenserende, remediërende/relativerende en dispenserende/differentiërende maatregelen die ervoor kunnen zorgen dat de 'drempels' in het onderwijs verlaagd worden. Op. Cit. Baert K., Bamelis S. & Desoete A. (2015). 625 onderwijsbegrippen. die Keure, Brugge.

⁸¹ Cfr. verwijzing nr. 14 bij hoofdstuk 1.1.

⁸² Op. Cit. Vlaamse Overheid (2018). Het recente decreet op het duaal leren en de aanvangsfase definieert duaal leren als een leerweg waarin 'de werkplekcomponent gemiddeld 14 of meer uren per week' bedraagt.

b) De competentiecoach

In SYNTRA Midden-Vlaanderen werd in mei 2017 op basis van de jarenlange ervaring in de leertijd en op basis van de ervaring met de standaardtrajecten en PACT-opleidingen, het takenpakket van een competentiecoach in onze verschillende vormen van duaal leren in kaart gebracht en uitgewerkt.

De competentiecoach in SYNTRA Midden-Vlaanderen draagt een verantwoordelijk bij 20 verschillende taken, die gesitueerd zijn in 4 grote rubrieken:

- Het sluiten en erkennen van de verschillende sociaal-juridische contracten (zoals de OAO in de leertijd, het onbezoldigd werkplekleren in PACT, ...).
- Het opvolgen en optimaliseren van het werkplekleren en de afstemming met het campusleren; interveniëren en coachen van de actoren met het oog op een doelmatig leer- en opleidingsproces.
- De ontwikkeling van het duaal leren (visievorming, rapportering, beleidsaanbevelingen, promotievoering, ...).
- Het bezoeken van de werkplek in het leerbedrijf. We voorzien een fysiek bezoek op de werkplek voorafgaand aan het opleidingstraject en (nadien) drie jaarlijkse werkplekbezoeken. In geval het opportuun is, wordt de contactfrequentie natuurlijk aangepast aan de noden.

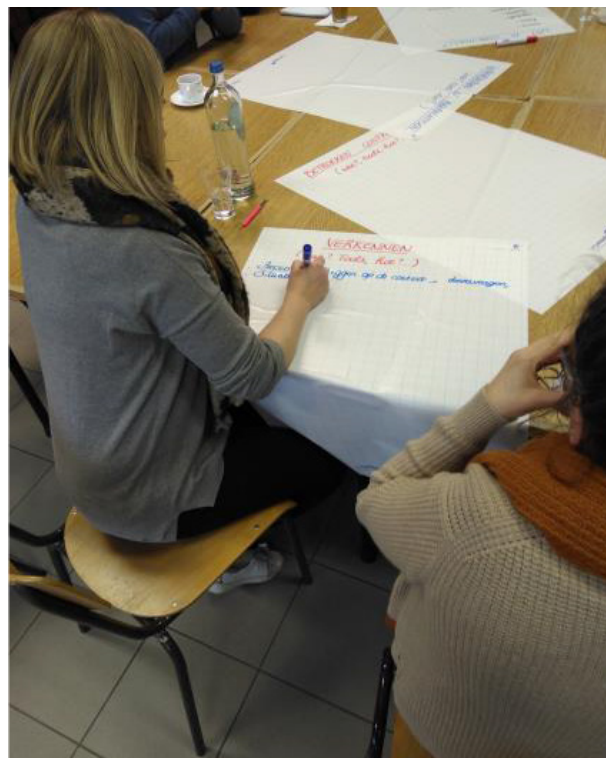
De competentiecoaches maken deel uit van het team duaal leren in SYNTRA Midden-Vlaanderen en nieuwe competentiecoaches worden door hun teamgenoten onthaald, gecoacht en opgeleid. Gezien de diverse

opleidingsachtergrond krijgen de competentiecoaches, net zoals alle andere leden van het team duaal leren, een brede introductie in de organisatie van het Vlaams onderwijs- en opleidingslandschap.

Daarnaast volgen onze competentiecoaches een intern opleidingstraject in onze coachingsmethodiek, die gebaseerd is op de methodiek 'Inspirerend coachen' van Jef Clement⁸³.

De competentiecoach is bij ons in de meeste gevallen geen vakdocent. Sommige aanbieders van duaal leren werken met vakdocenten, wat op zich geen probleem vormt. Essentieel is wel dat in het geval een docent de bijkomende rol van competentiecoach opneemt, dit duidelijk is voor de andere actoren, en dat beide rollen zich niet vermengen. Het is niet goed wanneer een docent zich als competentiecoach aanbiedt op een werkplek en daar als 'expert' namens de opleidingsorganisatie uitspraken doet over de manier van werken in het leerbedrijf, noch de eigen opleidingsomgeving (campus) als dominante leercontext zou uitspelen. Wanneer een docent optreedt als competentiecoach, dan moet de docent handelen als een competentiecoach (taken, competenties) en vanuit een ontwikkelingsperspectief interveniëren bij zowel de lerende als het leerbedrijf om het competentieverwervingsproces van de lerende te optimaliseren.

Deze bijkomende rol als competentiecoach zal wellicht ook leiden tot een zelfevaluatie van de andere rol als docent, wanneer de competentiecoach-docent informatie krijgt die wijzen op de wenselijkheid om het campusleren anders aan te pakken.



Sfeerbeelden uit onze workshop voor inspirerend coachen (2018).

⁸³ Clement J. (2013). Inspirerend coachen. De kunst van dynamisch en uitdagend communiceren. LannooCampus Leuven.



Foto genomen op 28 juni 2019 naar aanleiding van de proclamatie van de cursisten leertijd en PACT bij de firma DEBA in Nevele. V.l.n.r. Thierry Semey (algemeen directeur SYNTRA Midden-Vlaanderen), Sophie Vandoorne (CEO DEBA), Peter Claeys (directeur VOLTA), Wim Van Stappen (sectorcoördinator SYNTRA Midden-Vlaanderen elektro-opleidingen), Veerle Van Antenhove (adviseur VOLTA).

c) Een 5de actor?

In sommige opleidingstrajecten die volgens het concept van duaal leren verlopen neemt een professionele of interprofessionele organisatie een belangrijke rol op.

We verwijzen bijv. naar het opleidingstraject tot Elektrotechnicus dat SYNTRA Midden-Vlaanderen opzet samen met VOLTA⁸⁴, de paritaire sectororganisatie voor de elektrotechniek.

VOLTA
Kruispunt van elektrotechniek

Op basis van een behoeftanalyse bij haar aangesloten leden heeft VOLTA een voorstel gedaan van extra competenties die sterk arbeidsmarktgericht zijn, maar waarvoor geen kant-en-klare opleidingsmodules bestaan (bijv. bordenbouwer). Gezien deze opleidingsmodules vraaggericht zijn, zullen ze bestaande duale opleidingstrajecten verrijken. SYNTRA Midden-Vlaanderen heeft samen met VOLTA en enkele competentiehouders een opleidingsmodule uitgewerkt waarin de gevraagde competenties in verwerkt zijn, en heeft het PACT-opleidingstraject voor elektrotechnicus met deze module verrijkt (zowel campusleren als werkplekleren). VOLTA sensibiliseert de bedrijven die ook voor deze competenties een educatief potentieel bieden, om in dit traject als leerbedrijven te functioneren zodat de nodige competenties via duale weg op de werkplek kunnen verworven worden⁸⁵.

Gezien deze belangrijke rol, kwalificeren we in dit duaal opleidingsproject VOLTA als 'actor' en dan specifiek als 5de actor. Sommige organisaties gaan nog verder en geven een nieuwe naam aan duale opleidingstrajecten waarin sectorale organisaties een belangrijke rol spelen: trial leren⁸⁶.

⁸⁴ Cfr. <https://www.volta-org.be/nl/over-volta>. Geraadpleegd op 29 juli 2019.

⁸⁵ Deze 'maatgerichte' opleiding zal van start gaan in het najaar 2019.

⁸⁶ EDUCAM introduceerde op 27 augustus 2019 het concept 'trial leren' voor een duaal opleidingstraject waarin, 'om het kennisniveau van de lerenden verder te verhogen en dit te verenigen met de noden van bedrijven' nauw samengewerkt wordt met 'een invoerder of een netwerk, samen met het opleidingscentrum van de autosector, EDUCAM'. De rol van de 5de actor in een duaal opleidingstraject wordt hiermee extra beklemtoond.

3. DE WERKPLEK ALS VOLWAARDIGE LEEROMGEVING EN -METHODE

a) Wat is het leerpotentieel van een werkplek?

Wie op de werkplek actief is, voert handelingen uit die gebaseerd zijn op functionele kennis, vaardigheden, attitudes en competenties. Logischerwijs betekent dit dat het uitvoeren van beroepshandelingen - mits een gepaste begeleiding - een leerpotentieel hebben. In die zin biedt iedere werkplek leerpotentieel.

In het kader van het duaal leren gaan we op zoek naar ondernemingen die een werkplek bieden met een hoog leerpotentieel of educatief potentieel. De vraag stelt zich dan wat een hoog leerpotentieel inhoudt.

Een hoog leerpotentieel betekent dat er een hoge kans is op een leereffect.

In deze benadering van het leerpotentieel zijn 2 begrippen belangrijk:

- 'kans', waarmee we aangeven dat het aanwezige leerpotentieel van de werkplek zich niet vanzelf zal ontplooiën.
- 'leereffect', wat aangeeft dat het uiteindelijk doel van het werkplekleren een leereffect bij de lerende is: dankzij het meedraaien op de werkvloer verwerven de lerenden voldoende en gepaste kennis, vaardigheden, attitudes en/of competenties.

Als we het leerpotentieel van een werkplek willen valoriseren voor onze lerende (gebruiken in het leerproces), dan moet er aan een aantal factoren voldaan zijn; voorwaarden die elk apart maar ook in hun samenhang een rol spelen. We komen hier nog verder op terug, maar de belangrijkste beïnvloedende variabelen – zeker in leerplicht- of andere opleidingstrajecten die een opgelegd curriculum volgen - zijn in grote mate onder te brengen in 3 rubrieken:

- De mate waarin de werkplekactiviteiten in lijn liggen met het curriculum (cfr. de activiteitenlijst en het opleidingsplan).
- De kwaliteit van de begeleiding in iedere leeromgeving en overheen de verschillende leeromgevingen.
- De mate waarin er overheen de verschillende leeromgevingen een geïntegreerd leerproces plaats heeft bij de lerende.

b) Waarom het werkplekleren een volwaardige leermethode is...

De werkplek kan een volwaardige leeromgeving zijn. Maar er zijn ook aantal redenen aan te geven waarom werkplekleren op zich een volwaardige leermethode is.

Een eerste groep van redenen zijn de leerpsychologische fundamenteën van het werkplekleren.

Het werkplekleren komt tegemoet aan een aantal belangrijke sociaal-constructivistische principes. Het sociaal-constructivisme is een gekende visie op leren die stelt dat een optimaal leerproces een aantal kenmerken heeft⁸⁷ zoals actief leren, construerend leren, samenwerkend leren, doelgericht leren, complex leren, gecontextualiseerd leren en reflectief leren.

- Actief leren: de cursist voert concrete beroepshandelingen en -activiteiten uit. Aan de hand van deze beroepsactiviteiten wordt er een leerproces opgestart.
- Construerend leren: dankzij het 'legitimate peripheral participation – principe'⁸⁸ wordt er verder gebouwd op eerder verworven kennis, vaardigheden, attitudes en/of competenties.
- Samenwerkend leren: het werkplekleren is een sociaal gebeuren: er is een praktijkopleider die begeleidt, er wordt samen gewerkt met andere medewerkers die actief zijn op de werkvloer die ook 'kennis' overdragen, enz.
- Doelgericht leren: het is duidelijk wat het opzet is van het werkplekleren: het bekwaam uitvoeren van welomschreven beroepsactiviteiten met een elaboratie van de ondersteunende kennis, vaardigheden en attitudes. Alle activiteiten op de werkplek zijn functioneel; er is dus een grote doelgerichtheid.
- Complex leren: competenties zijn functionele gehelen van brede ondersteunende kennis, vaardigheden en attitudes, die telkens tot hun recht komen wanneer de competentie verworven is en toegepast wordt.
- Gecontextualiseerd leren: het leren heeft plaats in en dankzij een reële beroepssituatie. Wat men leert, is functioneel en zinvol in de specifieke context en wordt onmiddellijk toegepast.
- Reflectief leren: competenties steunen niet enkel op vaardigheden of attitudes, maar worden beredeneerd, zodat er een functionele elaboratie van kennis en inzichten en metacognitieve activiteiten plaats heeft.

Daarnaast vermelden we hier ook het toepassingsgericht leerpatroon⁸⁹ waarom we het werkplekleren als een volwaardige leermethode zien. Naar onze inzichten komt het werkplekleren tegemoet aan een

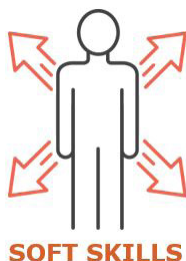
⁸⁷ Valcke M. (2018). Onderwijskunde als wetenschap. Van leren naar instructie. Acco Leuven – Den Haag.

⁸⁸ Cfr. Hoofdstuk 3.5.a.

⁸⁹ Cfr. Hoofdstuk 2.1.a.

toepassingsgericht leerpatroon, wat het dominante leerpatroon is bij lerenden in een duaal leerproces. Werkplekleren voldoet aan de nood voor een 'congruente onderwijsstijl'⁹⁰ die een positieve invloed heeft op de leermotivatie en leergoesting, wat een bijkomend argument is.

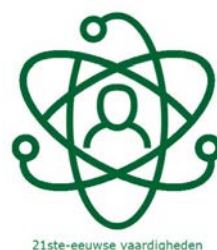
Bovenop de leerpsychologische fundamenteën zijn er nog argumenten die pleiten voor het werkplekleren als volwaardige leermethode.



Werkplekleren is als authentieke werkomgeving niet enkel voor beroepsgerichte competenties een goede leeromgeving, maar ook voor het verwerven van 'soft skills'⁹¹. Soft skills zijn competenties en vaardigheden die te maken hebben met persoonlijke eigenschappen⁹². Tijdens het werkplekleren ervaren

de lerenden dat technische competenties alléén niet voldoende zijn om goed te kunnen functioneren, maar dat attitudes zoals stiptheid, leergierigheid, communicatie e.d. evenzeer noodzakelijke kwaliteiten zijn van een professional.

Soft skills blijken trouwens de laatste jaren alsmear belangrijker te zijn in het kader van het vinden én behouden van werk. Om die reden wordt in de PACT-opleidingen van SYNTRA Midden-Vlaanderen systematisch aandacht besteed aan de ontwikkeling van soft skills



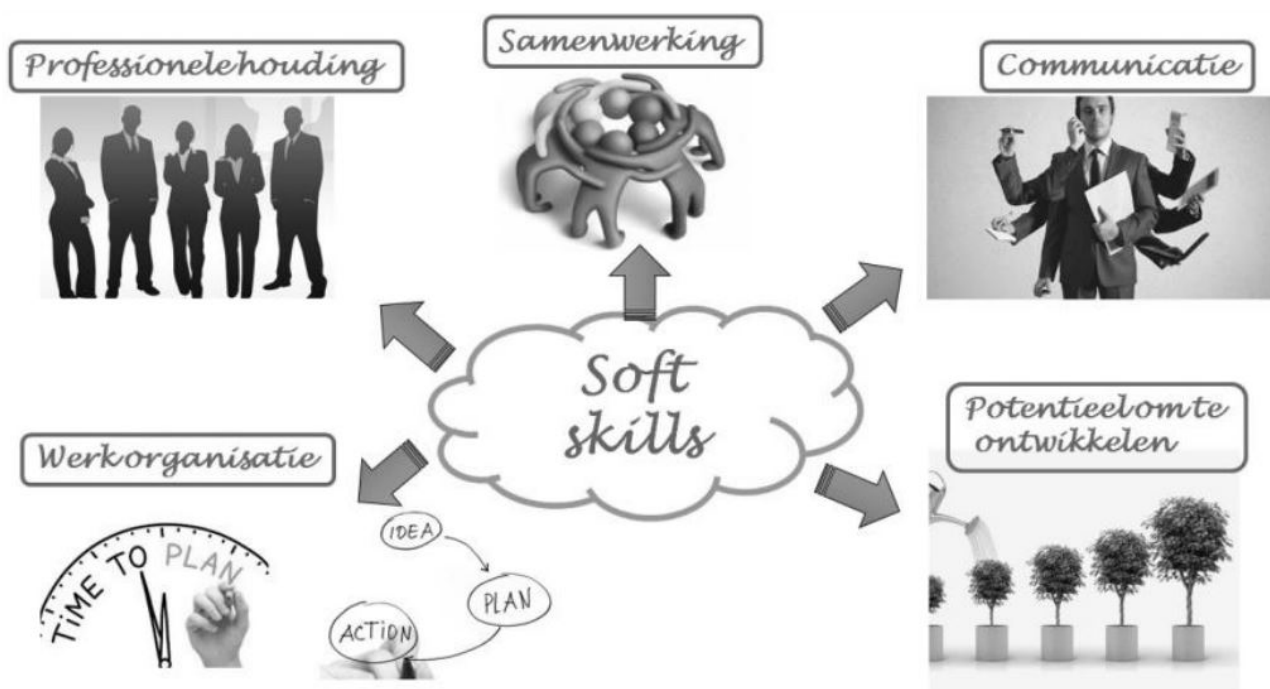
21ste-eeuwse vaardigheden

Daarnaast verwijzen we ook graag naar de publicatie van Dekocker & Sodermans, waarin beredeneerd wordt dat het werkplekleren kansen biedt als 'leerweg voor het aanleren van competenties op de werkvloer van de 21ste eeuw'⁹³.

In SYNTRA Midden-Vlaanderen willen we in onze PACT-opleidingen de 21ste-eeuwse vaardigheden verwerken. We verwerken ze niet allemaal in onze opleidingen, maar leggen hierbij de klemtoon op digitale geletterdheid (ICT-basisvaardigheden, mediawijsheid, ...), probleemoplossend vermogen, kritisch en creatief denken.

De soft skills en de 21ste-eeuwse vaardigheden worden in onderwijskringen soms opgevat als een doelstelling op zichzelf. In SYNTRA Midden-Vlaanderen benaderen we vanuit onze filosofie 'becoming a practitioner, not learning about practice'⁹⁴ deze attitudes en vaardigheden als instrumenten die bijdragen tot het groeiproces naar een ondernemende professional.

Dit proces komt tot stand aan de hand van situaties waarin deze attitudes en vaardigheden voorwaarden zijn voor een succesvolle afhandeling. Dit vraagt tijd, en om die reden zijn de workshops soft skills en 21ste-eeuwse vaardigheden bij de start van het PACT-opleidingstraject in feite pas het begin van een groepspadmodule die verweven zit in het totale opleidingstraject.



De 5 types soft skills

90 Op. Cit. Donche V., Delvaux E., Van Peteghem P. (2010).

91 Vansteenkiste, S. (2017). Soft skills bij jongeren: cruciaal bij het vinden en behouden van werk. In Werk.Focus 2017 nr.8. Leuven: Steunpunt Werk.

92 Op. Cit. Vansteenkiste S. (2017). Er zijn 5 types van soft skills, die elk een groep vaardigheden inhouden: professionele houding, samenwerking, communicatie, werkorganisatie en potentieel om te ontwikkelen.

93 Op. Cit. Dekocker V. & Sodermans A.K. (2018).

94 Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. Organization science, 2(1), 40-57.

De groeipadmodule heeft in SYNTRA Midden-Vlaanderen de naam 'persoonlijke professionele ontwikkeling' gekregen en beoogt een dubbele doelstelling:

- De lerende wordt dankzij de soft skills en de 21ste-eeuwse vaardigheden een bewust functionerende en ondernemende professional.
- Dankzij situaties waarin de persoonlijke ervaringen van de cursisten op de werkplek gebruikt worden in (reflectie)opdrachten op de campus, brengen we onze cursisten in contact met het professioneel leren van elkaar en brengen we hen belangrijke metacognitieve vaardigheden bij. Dat zijn vaardigheden die een belangrijke bijdrage leveren tot de cultuur van het levenslang leren.

In verschillende rapporten⁹⁵ wordt gesteld dat in een snelle en duurzame transitie naar de arbeidsmarkt, het hebben van een eerste werkervaring één van de belangrijke variabelen is (een zogenaamde springplank).

Wie een opleiding via het systeem van duaal leren met succes verwerkt, bouwt aan het einde van het opleidingstraject een aanzienlijk aantal uren werkplekervaring op. Deze werkplekervaring telt als relevante werkervaring, zal voor jonge intreders op de arbeidsmarkt de vicieuze cirkel 'geen ervaring' doorbreken en aldus bijdragen tot een vlotte en snelle tewerkstelling.

Op basis van hogervermelde argumenten kunnen we stellen dat het werkpleklernen als volwaardige leeromgeving en leermethode heel wat onderwijskundige opportuniteiten biedt.

c) De werkplek als leeromgeving in een bedrijfscontext

Een authentieke werkplek zal een volwaardige leeromgeving zijn in de mate dat ze een bijdrage levert aan het competentieverwervingsproces van de lerende. We schetsten in een vorige paragraaf enkele condities die hiervoor zorgen. Toch blijft een werkplek een leeromgeving in een specifieke context – lees: een bedrijfscontext. En die is ingrijpend verschillend van een leeromgeving in een onderwijscontext. Er zijn 3 grote verschillenpunten.

- Een eerste verschilpunt is dat in reële en authentieke arbeidssituaties bedrijfseconomische en -organisatorische aspecten de werkvloer sturen. De werkplekactiviteiten volgen het orderboekje en de hierbij opgezette werkplanning. Werkplekactiviteiten met een hoog leerpotentieel zullen zich niet altijd op een tijdstip of in een vorm aandienen zoals ze zich vanuit een

leerpsychologisch perspectief het best zouden presenteren⁹⁶. Het heeft dan ook weinig zin om duale authentieke werkplekactiviteiten te proberen inroosteren in dwingende jaarkalenders en -agenda's. Het werkpleklernen laat zich als specifieke leeromgeving niet 'verschoolen'.

- Een tweede verschilpunt is dat in een onderwijscontext alle componenten van het didactisch proces vooraf gepland en naar vorm en inhoud ingevuld worden met het voorliggend curriculum als oriëntatiepunt.⁹⁷

In een onderwijscontext worden alle didactische variabelen van een didactisch proces goed onder controle gehouden, waardoor de onderwijsleersituatie maximaal kan afgestemd worden op de beginsituatie(s) van de lerenden (klasgroep) op dat moment. Zo worden bijvoorbeeld in schoolse onderwijsleersituaties authentieke werkplekhandelingen didactisch herwerkt en aangeboden. In deze didactische herwerking wordt met vele variabelen rekening gehouden, o.m. met de complexiteit van de werkplekhandeling, de leerstoflogica, de relevante voorkennis van de lerende, de grootte van de groep, ... Hierdoor zijn de herwerkte leersituaties op sommige momenten wellicht niet meer authentiek met en 'herkenbaar' op de werkvloer, maar anderzijds is de didactische kracht van deze leersituatie door deze ingrepen wel toegenomen (doorlopende en gradueel stijgende leerlijn⁹⁸). Dit vormt uiteindelijk ook de hoofddoelstelling van de schoolse introductie.

Deze didactische orkestratie van de werkplekhandelingen is niet mogelijk in een leerbedrijf. Daar wordt de lerende vanaf het eerste moment van het gevaloriseerd werkpleklernen geconfronteerd met authentieke arbeidsopdrachten en de sfeer van de arbeidsomgeving in volle actie. De beroepshandelingen verlopen daar als een functioneel geheel en op een vlotte en kwaliteitsvolle manier. Omwille van de economische context en de productieschema's is er in het leerbedrijf doorgaans geen tijd om deze authentieke werkplekopdrachten ten behoeve van het leerproces van de lerende aan te passen (bijvoorbeeld in onderdelen op te splitsen en afzonderlijk te trainen).

Dit betekent dat er bij aanvang van het werkpleklernen heel wat taken zijn waarbij de lerende wellicht vooral zal observeren en een ondergeschikte rol zal invullen. Uit onze ervaring met werkpleklernen⁹⁹ blijkt evenwel dat de praktijkopleiders toch enige sturing proberen

⁹⁵ BCockx B. (2008). Is een kortstondige job voor jongeren zonder werkervaring een springplank naar een duurzame baan? OVER.WERK, Acco.

⁹⁶ Onderwijsraad Nederland (2003). Werkpleklernen in de beroepsonderwijskolom. Naar aan integratie van binnen- en buitenschools leren. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag.

⁹⁷ We denken hier aan leerdoelen en -inhouden, didactische werkvormen, groepeeringsvormen, media, evaluatievormen, ...

⁹⁸ Een leerproces met een 'doorlopende leerlijn' heeft een graduele opbouw en kent geen overlap of leemtes. Een doorlopende leerlijn is een van de belangrijke voorwaarden voor een doelmatig en geïntegreerd leerproces.

⁹⁹ In het cursusjaar 2018-2019 waren er in SYNTRA Midden-Vlaanderen 449 cursisten in de leertijd (waarvan 38 cursisten in de standaardtrajecten) en 183 cursisten in een PACT-opleiding. Er werkten meer dan 700 leerbedrijven actief mee aan onze duale opleidingstrajecten.

geven aan het werkplekleren, en zich tijdens de beginperiode van het werkplekleren inspannen om de meest eenvoudige werkplekactiviteiten naar zich toe te trekken en die als leersituatie te gebruiken. Maar uiteindelijk blijkt overduidelijk dat de lerende vrij snel moet 'meedraaien' met de activiteiten die zich aandienen. Dit vraagt natuurlijk een specifieke manier van begeleiding op de werkvloer. We beschrijven verder nog hoe de methodiek van het 'sterk werkplekleren' ervoor zorgt dat deze manier van werkplekleren gevaloriseerd wordt.

- Een derde verschilpunt met schoolse onderwijsleersituaties heeft te maken met het repetitief karakter van de werkplekactiviteiten.

Bedrijven bouwen een specifieke dienstverlening uit en specialiseren zich in de bijhorende werkplekactiviteiten. De beroepshandelingen en -taken die in het leerbedrijf plaats hebben, komen dan ook regelmatig vrijwel ongewijzigd terug aan bod. Dit herhalend karakter brengt met zich mee dat een competentie niet van de eerste gelegenheid volledig moet verworven zijn, maar dat het competentieverwervingsproces gespreid kan worden over meerdere situaties. Dit biedt kansen tot een iteratieve benadering van de leersituatie, waardoor de praktijkopleider in iedere soortgelijke situatie een andere of een bijkomende focus kan leggen: bijv. de ene keer wordt meer aandacht besteed aan de ondersteunende kennis, de volgende keer aan de vaardigheden. Eenzelfde principe geldt voor de gedragsindicatoren die een competentie beschrijven. Vanuit een ontwikkelingsstandpunt is het aan te raden om bij aanvang te focussen op een paar belangrijke gedragsindicatoren en gradueel en volgens het principe van de 'legitimate peripheral participation'¹⁰⁰ gradueel andere gedragsindicatoren erbij te betrekken.

Hierdoor worden de nagestreefde competenties fasegewijs 'dieper' en 'breder' verworven¹⁰¹. Deze aanpak leidt tot de zo belangrijke doorlopende leerlijn en zorgt ervoor dat de leersituaties 'behapbaar' zijn voor de lerenden, zonder dat aan de authenticiteit van de arbeidssituatie geraakt wordt.

Omwillen van bovenstaande redenen pleiten we vanuit SYNTRA Midden-Vlaanderen bij de beleidsverantwoordelijken en belangrijke stakeholders in het duaal leren ervoor om de specifieke context van het werkplekleren te respecteren en op geen enkele manier te proberen om het werkplekleren te 'verschoonen'. Het komt er in het duaal leren op aan om op een gepaste manier gebruik te maken van de unieke dynamiek van de werkplek.

d) Gevaloriseerd werkplekleren

In het duaal leren is het de bedoeling dat alle leeromgevingen kansen bieden tot het leren van nieuwe kennis, vaardigheden, attitudes en/of competenties, zodat ze volwaardige leeromgevingen kunnen zijn.

Wanneer het werkplekleren de lerende in staat stelt nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes te verwerven, dan spreken we van gevaloriseerd werkplekleren. Gevaloriseerd werkplekleren houdt dus in dat het educatief potentieel van de werkplek geactiveerd en doelgericht gebruikt wordt voor het leerproces van de lerende.

Het duale werkplekleren vatten we altijd op als gevaloriseerd werkplekleren. Hierdoor krijgt de mentor die instaat voor de opleiding en begeleiding van de lerende op de werkvloer een andere en nieuwe rol als volwaardige opleider (net zoals de docent). Vandaar trouwens dat we in SYNTRA Midden-Vlaanderen bewust de benaming praktijkopleider gebruiken en niet mentor of stagegever. Verder in deze visietekst komen we nog terug op de nieuwe begeleidingsverantwoordelijkheid van de praktijkopleider.

e) Gevaloriseerd werkplekleren heeft een dubbele focus

Gevaloriseerd werkplekleren is naar doelstelling, vorm en inhoud anders dan de traditionele praktijkmomenten in een opleidingstraject. Deze activiteiten (al dan niet binnen- of buitenschools: stages, praktijklessen, demonstraties, observaties, simulaties, ...) hebben ook een belangrijk leereffect, maar het inhoudelijk aandeel van de nagestreefde doelen is in het geheel van het curriculum veel beperkter dan bij het gevaloriseerd werkplekleren in duale leer- en opleidingstrajecten. Daarnaast beogen de traditionele praktijkmomenten in de meeste gevallen een specifieke inoefening of routinisering van vaardigheden waarvan de basis al aangeleerd werd. In het duale (gevaloriseerd) werkplekleren is dit zeker niet altijd het geval en worden aan de hand van de beroepshandelingen leersituaties gecreëerd waardoor de lerende nieuwe competenties verwerft. De vakbekwame uitvoering van de beroepshandeling op de werkplek is hierbij een doel op zich, maar tevens een leersituatie aan de hand waarvan functionele nieuwe kennis, vaardigheden of attitudes kunnen aangebracht worden (middel).

Ondernemingen met werkplekken die deze dubbele doelstelling mogelijk maken (de vakbekwame uitvoering van de beroepshandeling + het aanbrengen van de (nieuwe) ondersteunende functionele kennis, vaardigheden en attitudes), noemen we leerbedrijven. Net zoals in andere bedrijven is de werkplek in een leerbedrijf een authentieke arbeidssituatie, maar in een leerbedrijf worden maatregelen genomen om het leerpotentieel van de arbeidssituatie aan te spreken (te activeren) en te optimaliseren.

¹⁰⁰ Cfr. Hoofdstuk 3.5.b.

¹⁰¹ Met 'dieper' bedoelen we dat de indicatoren van de competentie op een hoger gedragsniveau beheerst worden (bijv. 'spontaan' in plaats van 'op vraag'; met 'breder' bedoelen we dat het gedrag in lijn ligt met een hoger aantal van de onderliggende gedragsindicatoren van de betrokken competentie).

f) Motieven om als leerbedrijf te fungeren

Ondernemingen zijn commerciële organisaties. Toch staan zij volop achter het duaal leren¹⁰² en willen ze inspanningen leveren om als leerbedrijf te fungeren¹⁰³. Dit houdt een zeker engagement in: de onderneming moet met goed gevolg een erkenningsprocedure doorlopen en er dienen op de werkplek maatregelen genomen worden om gevaloriseerd werkplekleren mogelijk te maken. Deze inspanningen hebben geen direct commerciële return en vallen in een eerste indruk misschien moeilijk te rijmen met het economisch perspectief van bedrijven.

Wetenschappelijk onderzoek¹⁰⁴ maakt echter duidelijk dat er verschillende motieven zijn waarom bedrijven zich in het duaal leren als leerbedrijf willen engageren. Het 'investeringsmotief' is hierbij het meest voorkomende motief¹⁰⁵: ondernemingen zijn gericht op de voordelen op lange termijn met het oog op de aanwerving van de lerende na zijn opleiding. Het investeringsmotief is het belangrijkste motief, maar in het beslissingsproces om zich te engageren als leerbedrijf hebben ook andere motieven hun belang: zo 'veronderstelt [het investeringsmotief ook] dat de werkgever investeert in het menselijk kapitaal van de leerling'¹⁰⁶.

Alle actoren in het duaal leren moeten beseffen dat het fungeren als leerbedrijf hoe dan ook een investering vraagt van de onderneming (tijd, mensen, middelen, ...). Daarnaast blijft natuurlijk ook de onderwijskundige opvatting stand houden dat werkplekleren in eerste instantie een vorm van leren is, en niet zozeer van werken.

Om die reden heeft SYNTRA Midden-Vlaanderen een genuanceerd standpunt ten opzichte van voorstellen om alle vormen van werkplekleren te laten bezoldigen¹⁰⁷.

g) Erkenning als leerbedrijf

Momenteel is het in Vlaanderen zo dat ondernemingen die in het leerplichtonderwijs via een OAO of een SAO als leerbedrijf willen fungeren, hiervoor moeten erkend worden door het bevoegde Partnerschap Duaal Leren (het Vlaams Partnerschap of het Sectoraal Partnerschap)¹⁰⁸. Deze erkenning wordt voor 5 jaar gegeven in geval de onderneming voldoet aan de gestelde erkenningsvoorwaarden.

¹⁰² Cfr. Hoofdstuk 1.5.

¹⁰³ Op 1 oktober 2018 waren er in Vlaanderen 8.086 unieke ondernemingen erkend als leerbedrijf voor één of meerdere opleidingstrajecten. SYNTRA Vlaanderen. Vlaams Partnerschap duaal leren, rapport erkenningen (11 oktober 2018). Maandrapport oktober 2018. https://svl.login.kanooh.be/sites/default/files/atoms/files/VP_maandrapport_201810.pdf. Geraadpleegd op 23 juli 2019.

¹⁰⁴ Tobback I., Verhaest D., & De Rick K. (2018). Het aanbod en de kwaliteit van werkplekken voor duaal leren. Een onderzoek naar de determinanten. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

¹⁰⁵ Naast de investeringsmotieven zijn er filantropische motieven (meewerken aan een opleiding is een maatschappelijke bijdrage) en productiemotieven (gericht op korte termijn voordelen, bijv. inzet van leerlingen ter vervanging van laaggeschoolde medewerkers). Op. Cit. Tobback I., Verhaest D., & De Rick K. (2018).

¹⁰⁶ Op. Cit. Tobback I., Verhaest D., & De Rick K. (2018).

¹⁰⁷ Cfr. Hoofdstuk 2.3.h.

¹⁰⁸ <https://www.syntravlaanderen.be/erkenning-duale-werkplek>. Geraadpleegd op 23 juli 2019.

¹⁰⁹ <https://svl.login.kanooh.be/werkplekduaal>. Geraadpleegd op 27 juli 2019.

¹¹⁰ Dit geldt natuurlijk alleen voor de overeenkomsten via een OAO of een SAO, en niet voor leerbedrijven die zich engageren voor een PACT-opleiding.

¹¹¹ Aanbeveling van de Europese Raad inzake een kwaliteitskader voor stages. (10 maart 2014). Publicatieblad van de Europese Unie. 2014/C 88/01.

¹¹² Europees kader voor hoogwaardige en doeltreffende leerlingplaatsen (15 maart 2018). <https://www.consilium.europa.eu/nl/press/press-releases/2018/03/15/quality-and-effective-apprenticeships-council-adopts-european-framework/pdf>. Geraadpleegd op 1 augustus 2019.

¹¹³ Vlaams Partnerschap Duaal Leren. (2018) Jaarrapport 2017-2018. <https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Jaarrapport%20Vlaams%20partnerschap%20Duaal%20Leren%202017%202018%29.pdf>. Geraadpleegd op 25 juli 2019.

¹¹⁴ In Europese context wordt een KMO gedefinieerd op basis van de combinatie van het aantal medewerkers (max. 250 medewerkers) en het balanstotaal van max.



Met ingang van 1 september 2019 geldt ook de verplichting dat de mentor uit het leerbedrijf een mentoropleiding volgt. Dit is een goede beslissing, zeker in het licht van het streven naar de werkplek als een volwaardige leeromgeving.

Er is door de Vlaamse overheid hiervoor een digitaal loket gecreëerd: werkplekduaal.be. Hierop kunnen ondernemingen zich aanbieden als werkplek, hun erkenning als duale werkplekaanvragen, activiteitenlijsten raadplegen, enzovoort^{109 110}.

Voor wat betreft het onbezoldigd en niet-leerplicht-onderwijs zijn er momenteel van overheidswege voor de leerbedrijven geen specifieke verplichtingen. Dit neemt niet weg dat SYNTRA Midden-Vlaanderen voor de leerbedrijven in haar PACT-opleidingen evenwel met een schriftelijke engagementsverklaring werkt die verder bouwt op het Europees kwaliteitskader voor stages^{111 112} waar zowel sociaal-juridische als onderwijskundige (minimum)voorwaarden in opgenomen zijn.

h) KMO en duaal leren

In de campagnes van het duaal leren krijgen grote bedrijven meer aandacht dan zelfstandige ondernemers en micro-ondernemingen. Dit is wellicht het gevolg van o.m. de impact van de sectoren en grote bedrijven op het beleid, de werking van de partnerschappen duaal leren, de beschikbaarheid van budgetten voor opleiding en voor promotie en de nood aan geschikte medewerkers.

Toch zijn het in Vlaanderen vooral de KMO die als leerbedrijf functioneren. Dat is ook de reden waarom we op verschillende echelons pleiten om rekening te houden met de specificiteit van de KMO en dan vooral met de zelfstandigen en micro-ondernemingen die bijv. geen HR-dienst hebben, geen afdeling die zich speciaal kan toelagen op de administratieve documenten en procedures, die het moeilijker hebben om het werkplekleren te bezoldigen, enzovoort.

De cijfers van het jaarrapport 2017 – 2018 van het Vlaams Partnerschap voor duaal leren¹¹³ laten niet direct toe het aandeel van KMO¹¹⁴ precies te berekenen. Maar de

Aantal medewerkers	%
0	7,3
1 tot 9	58,7
10 tot 49	22,7
50 tot 499	8,8
> 500	2,6

beschikbare getallen laten wel toe een beredeneerde raming te maken dat 88,7% van leerbedrijven zelfstandigen (geen medewerkers), micro-ondernemingen (van 1 tot 9 medewerkers) of kleine ondernemingen (van 10 tot 49 medewerkers) zijn.

i) Mentoropleiding



Alle leerbedrijven en mentoren waar we in SYNTRA Midden-Vlaanderen een beroep op doen in het kader van haar duale leer- en opleidingstrajecten, worden volop gesensibiliseerd om deel te nemen aan een mentoropleiding. Hierbij wordt natuurlijk de erkende mentoropleiding van SYNTRA Midden-Vlaanderen gepromoot^{115 116}.

In dit opleidingstraject ligt de focus op het leren motiveren, coachen en begeleiden. Het traject werd in het najaar van 2016 ingrijpend herwerkt in het kader van het duaal leren. Op een activerende manier komen thema's aan bod zoals rollen en verwachtingen in het duaal leren, vuistregels bij het geven van feedback, principes van inspirerend coachen, een taakplanning en een opleidingsplan opmaken, een twee-minutendisciplinegesprek voeren, evalueren, enzovoort.

Een team van 4 collega's met jarenlange ervaring in het opleiden van lerenden in duale opleidingen staan in voor de organisatie van deze 'train-the-trainer'-trajecten.

4. HET CAMPUSLEREN

a) Een structurele heterogeniteit van de beginsituatie

Het is opvallend hoeveel aandacht er bij het duaal leren gaat naar het werkplekleren. Dit komt omdat het werkplekleren op gebied van duur en/of aantal competenties een belangrijk aandeel heeft in het totale opleidingstraject, maar wellicht ook omdat de werkplek voor het eerst hier in Vlaanderen zo sterk geprofileerd wordt als een formele en volwaardige leeromgeving. De werkplek is voor velen een nieuwe en externe leeromgeving, terwijl het meer schoolse campusleren een vertrouwde leeromgeving is waar heel wat regelgeving en opvolgmechanismen voor uitgewerkt zijn.

Elk leerbedrijf (en bij uitbreiding: elke werkplek) heeft een bepaald leerpotentieel. Dit leerpotentieel kan inhoudelijk verschillend zijn. Daarnaast zal het werkplekleren op elke werkplek ook een eigen verloop kennen. Dat heeft voor gevolg dat niet elke lerende op de 'eigen' werkplek volledig dezelfde competenties zal verwerven, noch dezelfde competenties op eenzelfde niveau zal verwerven (diepte, breedte), noch in dezelfde intensiteit of volgorde de competenties zal verwerven.

Dat blijkt ook uit onze ervaring met duale opleidingen. Bijv. wanneer lerende Jonas in het kader van de duale opleiding 'Elektrische installaties duaal' een aantal dagen op de werkplek vooral 'elektrische dozen' met aangepast materiaal, gereedschap en machines' geplaatst en geïnstalleerd heeft, is de kans klein dat hij nog geboeid wordt in een les waar dit onderwerp ingeroosterd staat. Jonas heeft ongetwijfeld al heel wat expertise opgebouwd in deze activiteit en kan hierover wellicht nog maar weinig bijleren. Dit kan echter compleet verschillend zijn voor Nicolas die in dezelfde klasgroep zit, maar waar het werkplekleren in een ander leerbedrijf plaats heeft. Het is mogelijk dat Nicolas op de werkplek nog geen enkele keer betrokken werd bij het plaatsen en installeren van elektrische dozen, omdat deze technieken bijv. nog niet aan de orde waren bij de werkopdrachten. Het zou evenwel kunnen zijn dat een paar weken later in het leerbedrijf van Nicolas een order ingepland staat

€ 43 miljoen.

115 <https://www.vlaanderen.be/mentorkorting/mentorkorting-mentoropleidingen-voor-werknemers>. Geraadpleegd op 23 juli 2019.

116 <https://www.syntra-mvl.be/opleiding/mentoropleiding>

waar het plaatsen van elektrische dozen wel volop aan bod komt. Op dat moment zal ook Nicolas deze activiteit dankzij het werkplekleren deskundig kunnen uitvoeren.

Dit eenvoudig voorbeeld geeft aan dat de docent in de campus vrijwel na iedere periode van werkplekleren een groep lerenden voor zich heeft die elk een nieuw en een verschillend startprofiel hebben (bijv. aanwezige kennis en vaardigheden).

Dit betekent dat in een duaal leer- en opleidingstraject de onderwijskundige beginsituatie (een verzamelaar van alle relevante 'leerling-, onderwijs- en omgevingskenmerken'¹¹⁷) van iedere les na een periode van werkplekleren sterk heterogeen is.

Deze heterogeniteit zal ook dynamisch en structureel zijn in duale opleidingstrajecten waar het werkplekleren doorheen het ganse opleidingstraject georganiseerd wordt: dynamisch omdat de beginsituatie na elke periode van het werkplekleren verschillend zal zijn ten opzichte van de vorige les campusleren; structureel omdat de wijzigende beginsituatie zich gedurende het ganse duale opleidingstraject zal voordoen. We mogen dus stellen dat een dynamische en structurele heterogeniteit van de beginsituatie bij het campusleren het duaal leren kenmerkt.

Het gevolg hiervan is dat er vrijwel geen voor alle lerenden gemeenschappelijke basis is waarop de vakdocent voor het campusleren kan terugvallen, terwijl de vakgebonden eindtermen en de beroepsgerichte activiteiten eigen aan het opleidingstraject wel vastliggen in het curriculum of beroepskwalificatie en voor iedere lerende dezelfde zijn. Gezien er geen gemeenschappelijke basis is, zal een plenaire didactische werkvorm in het campusleren ook geen soelaas bieden en moeten andere werkvormen gebruikt worden; werkvormen die een differentiërende werking in het campusleren faciliteren.

De vraag moet nu beantwoord worden hoe de docent in het campusleren – dat in vele gevallen gebaseerd is op het jaarklassensysteem¹¹⁸ – op deze structurele heterogeniteit van de beginsituatie kan inspelen.

b) Differentiatie: een cruciale rol voor het campusleren

Het voorbeeld van Jonas en Nicolas maakt duidelijk dat omwille van de eigen dynamiek van het werkplekleren een plenaire invulling van het campusleren geen geschikte didactische werkvorm zal zijn. Ook zal een traditionele lesplanning waarvan bij de start van het opleidingstraject onderwerpen ingeroosterd worden en die strikt volgens deze planning aan bod komen, voor de meerderheid van de klasgroep weinig leereffect teweegbrengen en vooral weinig leermotiverend zijn. Omdat er geen afstemming is met de andere leeromgeving – de werkplek – zal er voor sommige leerders storende overlap zijn, zullen beide leeromgevingen elkaar niet versterken en kan er geen doorlopende leerlijn opgebouwd worden. Er zal dus geen sprake zijn van een geïntegreerd leerproces. Hierdoor missen we enkele belangrijke kwaliteiten die de sterkte van het duaal leren uitmaken.

Hoe moet het campusleren dan wel opgevat worden? Het campusleren in het duaal leren moet opgevat worden als een leeromgeving die door haar sterk differentiërende werking tegemoetkomt aan de heterogeniteit van de beginsituatie.

Deze rol voor het campusleren is dan ook van cruciaal belang voor het totale duaal leren. Het is de enige leeromgeving die zich goed laat sturen en in die zin kan de invulling zich flexibel aanpassen aan de noden van het moment. En dat is de grote en unieke verdienste van het campusleren in het duaal leren. Het is de leeromgeving die zich in een duale context flexibel kan aanpassen zodat er een maximale afstemming is tussen de verschillende leeromgevingen. Het is dankzij het campusleren dat er zo min mogelijk zowel individuele leemtes als overlap zullen zijn in het leerproces, zelfs al is het tijdsaandeel van het campusleren in vele gevallen heel wat kleiner dan het werkplekleren. In die zin blijft het campusleren hoe dan ook een onmisbare rol spelen in het duaal leren.

Als het campusleren flexibel moet inspelen op de hoger geschetste heterogeniteit van de beginsituatie, dan is de vraag hoe dit in de concrete lespraktijk kan gerealiseerd worden.

Een eerste uitdaging hierbij is te weten hoe heterogeen de beginsituatie wel is: naar welke toestand moet er gedifferentieerd worden? Wat hebben de lerenden uit zijn/haar klasgroep de voorbije periode van werkplekleren verworven? Welke ondersteunende kennis, vaardigheden, attitudes, competenties hebben ze verworven? In welke mate hebben ze dit verworven? Welke beroepsactiviteiten hebben ze ondernomen? Hoe is dit verlopen? Enzovoort.

¹¹⁷ Op. Cit. Standaert R., Troch F., Peters I. en Stroobants I. (2012).

¹¹⁸ Met het jaarklassensysteem wordt een schoolorganisatievorm bedoeld waarbij de lerenden vooral op basis van leeftijd gegroepeerd worden. Ook in graadsklassen is het jaarklassensysteem meestal te herkennen. Om in deze traditionele onderwijsstructuur tegemoet te kunnen komen aan de toenemende diversiteit van de lerenden passen de docenten differentiërende werkvormen toe, weliswaar telkens binnen dezelfde klasgroep.

Gelukkig zijn er in het duaal leren verschillende bronnen ter beschikking die een docent hiervoor kan gebruiken.

- Vooreerst is er per bedrijf een activiteitenlijst: dat zijn activiteiten die in kader van een specifieke opleiding op de werkplek moeten kunnen uitgevoerd worden om als werkplek te kunnen erkend worden¹¹⁹. Een activiteitenlijst is een onderdeel van het erkenningsdossier en wordt voorafgaand ingevuld.
- Daarnaast is er het opleidingsplan: 'een plan dat het individuele leertraject van de leerling bevat'¹²⁰. Het opleidingsplan wordt door de opleidingsverstrekker samen met het leerbedrijf opgemaakt. Hierdoor weten het leerbedrijf, de lerende en de opleidingsverstrekker welke competenties in welke leeromgeving zullen nagestreefd worden.

De activiteitenlijst en het opleidingsplan zijn informatiebronnen die op basis van ervaring en inzichten voorafgaand aan het opleidingstraject opgemaakt worden. Het zijn inschattingen van wat de bijdrage van een specifieke leeromgeving (i.c. de werkplek) kan zijn op het einde van het traject. Pogingen om deze documenten 'ingeroosterd' te krijgen in tijdstabellen waarin aangegeven staat welke activiteit in welke periode op de werkplek aan bod zal komen, hebben natuurlijk een lage voorspellende waarde gezien iedere werkplek een eigen leerpotentieel en een eigen dynamiek heeft¹²¹.

Toch zijn de activiteitenlijst en het opleidingsplan nuttig, omdat dat de docent voor zijn/haar klasgroep de verschillende plannen naast elkaar kan leggen en zich voor de start van het campusleren per lerende kan vergewissen welke competenties en activiteiten er wellicht wel en welke wellicht niet aan bod zullen komen tijdens de opleiding.

In SYNTRA Midden-Vlaanderen adviseren we aan onze duale docenten¹²² om op basis van deze twee documenten een overzichtstabel te maken met op de rijen alle competenties die volgens het curriculum aan bod moeten komen, en in de kolommen de lerenden en hun leerbedrijf. Op die manier kan per leerbedrijf (en lerende) aangegeven worden welke competenties in welk leerbedrijf aan bod komen (blauw gearceerde cellen).

De thema's die niet aan bod komen, zijn natuurlijk sterk inspirerend voor het jaarplan van het campusleren. Dit zijn immers collectieve leemtes. Een behandeling tijdens het campusleren zal starten met deze collectieve leemtes (oranje gearceerde cellen in onderstaand schema).

Anderzijds zal deze overzichtstabel ook aangeven welke thema's collectief afgedekt zijn door het werkplekleren. Deze competenties hoeven dan ook niet meer aan bod te komen bij het campusleren (groen gearceerde cellen). Zo niet werken we onnodige en soms storende overlap in de hand.

Op basis van een opleidingsplan en een activiteitenlijst kan de docent voorafgaand aan de start van het opleidingstraject een eerste planning opmaken van het campusleren.

	Lerende X in leerbedrijf 1	Lerende Y in leerbedrijf 2	Lerende Z in leerbedrijf 3	...	Gedifferentieerd campusleren
Competentie 1					
Competentie 2					COLLECTIEVE LEEMTE
Competentie 3					
Competentie 4					COLLECTIEF AFGEDEKT WERKPLEK
Competentie 5					
Competentie 6					
Competentie 7					COLLECTIEVE LEEMTE
Competentie 8					
Competentie 9					
Competentie 10					COLLECTIEVE LEEMTE
Competentie 11					
Competentie 12					COLLECTIEF AFGEDEKT WERKPLEK
Competentie 13					
Competentie 14					
Competentie 15					COLLECTIEF AFGEDEKT WERKPLEK
Competentie 16					COLLECTIEF AFGEDEKT WERKPLEK
Competentie 17					COLLECTIEVE LEEMTE
Competentie 18					COLLECTIEF AFGEDEKT WERKPLEK
Competentie 19					
Competentie 20					
Competentie 21					
Competentie 22					

¹¹⁹ Dit is (enkel) verplicht bij de 'Overeenkomst alternerende opleiding' en de 'Stagovereenkomst alternerende opleiding'. Cfr. Hoofdstuk 1.1.

¹²⁰ Op. Cit. Vlaamse Overheid (2016).

¹²¹ Cfr. De werkplek als een leeromgeving in een bedrijfscontext (Hoofdstuk 2.3).

¹²² Met duale docenten bedoelen we docenten in de component campusleren van een duale opleiding.

Toch biedt dergelijke overzichtstabel aan de docent niet voldoende informatie om vlot te kunnen inspelen op de dynamische en structurele heterogeniteit van de beginsituatie. De tabel geeft wel een inschatting van welke competenties in welke leeromgeving zullen behandeld worden, maar deze tabel geeft niet de reële situatie weer, noch de voortdurende evolutie die in de loop van het opleidingstraject plaats heeft.

Dit is de tweede uitdaging: het is van groot belang om in iedere les van het campusleren te kunnen inspelen op wat er in het werkplekleren in de afgelopen periode al dan niet aan bod gekomen is.

In SYNTRA Midden-Vlaanderen adviseren we onze duale docenten om voor hun lessen campusleren te werken met lessjablonen en lessscenario's die voor alle leerinhouden uitgewerkt worden. Of in het campusleren de scenario's dan uiteindelijk geselecteerd en gebruikt worden, of het precieze moment wanneer ze gebruikt worden, hangt af van de informatie uit de verschillende bronnen: de activiteitenlijst, het opleidingsplan en vooral MICOON (zie verder).

c) Gedifferentieerd werken in het campusleren

We zijn overtuigd dat een vakgerichte benadering zoals in traditionele opleidingssystemen weinig verdienen zal hebben in het gedifferentieerd campusleren. Daarom pleiten we voor een thematische benadering, waarin telkens de focus ligt op één of meerdere competenties en/of beroepsactiviteiten uit het curriculum of uit de onderliggende beroepskwalificatie. Een goede manier om dit haalbaar te houden, is het werken met lessjablonen en scenario's.

Een lessjabloon is een standaardmanier van didactisch handelen. In een lessscenario wordt dit sjabloon dan voor een specifiek thema ingevuld, worden de nagestreefde doelstellingen beschreven (een groep van competenties, basisactiviteiten of beroepsgerichte activiteiten) en wordt een optimale lesgang geschetst.

We nemen als voorbeeld de basisactiviteit 'Realiseert sleuven en holtes voor het leggen van leidingen'¹²³. De docent moet vooraf analyseren welke ondersteunende en functionele kennis, vaardigheden en attitudes relevant zijn om deze beroepsgerichte activiteit op een bekwaame manier uit te voeren. In een tweede stap worden de ondersteunende en functionele kennis, vaardigheden en attitudes gekoppeld ('geconcordeerd') aan de verschillende handelingen die in hun samenhang de beroepsgerichte activiteit kenmerken (cfr. de dubbele focus van het gevaloriseerd werkplekleren). In de les zelf wordt de beroepshandeling dan uitgevoerd en aangeleerd, maar ook als leersituatie gebruikt voor de

aanbreng van de ondersteunende kennis, vaardigheden en attitudes. Hiervoor dient natuurlijk een specifieke methodiek gebruikt te worden. We verwijzen hier graag naar het CCV-model verder in deze tekst.

Een lessscenario voor alle leerdoelen uitwerken, vraagt niet enkel tijd van de docent, maar vooral voldoende beroepsexpertise gekoppeld aan didactische ervaring. Het koppelen of concorderen van de competenties aan de beroepsgerichte activiteiten is immers geen evidentie. Als deze concordantie goed gebeurt, dan dekken alle lessscenario's samen alle competenties af die door het curriculum voorgeschreven zijn.

Terug toegepast op de beroepskwalificatie van Elektro-technicus¹²⁴ zouden voor de 22 competenties in totaal (maximum) 22 scenario's¹²⁵ uitgewerkt worden die dan kunnen gebruikt worden voor het campusleren¹²⁶. Er wordt van de docent ook didactische expertise verwacht en dit vooral in het kader van de elaboratie van de kennis, vaardigheden en attitudes die aan de basis liggen van de beroepsactiviteiten. Als er geen kennis geïnitieerd wordt, dan worden de beroepshandelingen enkel 'geïmitieerd' en niet beredeneerd.

Het gevaar hiervan is duidelijk: wanneer de situatie een licht gewijzigde beroepshandeling vraagt, zal dit niet zo gepercipieerd worden en zal de beroepshandeling niet adequaat en aangepast uitgevoerd worden.

De scenario's voorbereiden en uitwerken, betekent natuurlijk niet dat alle scenario's aan bod zullen komen in het campusleren. De selectie van welke scenario's aan bod zullen komen en welke niet, hangt zoals we hoger reeds schetsten, samen met het leerpotentieel van de verschillende leerbedrijven. Het is logisch dat de competenties die de code 'collectieve leemte' hebben, prioritair en plenair aan bod komen bij het campusleren. Het is even logisch dat de competenties die 'collectief afgedekt zijn bij het werkplekleren' de laagste prioriteit hebben.

Toch pleiten we ervoor dat onze duale docenten alle scenario's degelijk voorbereiden en klaar hebben voorafgaand aan de opstart van het duale opleidingstraject. We verduidelikten immers al dat de werkplek een aparte leeromgeving is en dat een docent in het campusleren weinig of geen impact heeft op het verloop van het leerproces op de werkplek. Het is steeds afwachten in welke mate de activiteitenlijst en het opleidingsplan in de concrete praktijk gevolgd en gerealiseerd worden. Het is dan aangewezen om als docent alle scenario's afgewerkt bij de hand te hebben om zo snel te kunnen inspelen op de noden 'van het moment'.

123 Op. Cit. Beroepskwalificatie (0138) Elektrotechnicus.

124 Op. Cit. Beroepskwalificatie (0138) Elektrotechnicus.

125 Uitgaand dat er een één-op-één relatie is tussen een scenario en een competentie. Uit onze ervaringen met het CCV-model weten we dat dit niet altijd het geval is en dat in één scenario verschillende competenties aan bod kunnen komen.

126 Op. Cit. ESF-projecten 4218 en 6012. Een opleidingsmodel zoals het CCV-model laat toe om aan de hand van deze scenario's de onderliggende kennis, vaardigheden en attitudes die deel uitmaken van het gevolgde curriculum doelgericht na te streven.

d) Flexibiliteit naar inhoud en naar organisatie

Iedere competentie (of groep van competenties) vraagt in het campusleren een bepaalde verwervingstijd. Deze verwervingstijd zal niet voor iedere (groep van) competentie(s) dezelfde zijn. Dit heeft voor gevolg dat als de docent inhoudelijk differentieert, ook de klasorganisatie 'mee' differentieert. We verduidelijken dit aan de hand van een concreet (en vereenvoudigd) voorbeeld.

In de onderstaande tabel zijn 6 van de 22 competenties opgenomen uit de beroepskwalificatie Elektrotechnicus¹²⁷. De docent schat op basis van zijn voorbereiding en ervaring hoeveel sessies iedere competentie vraagt om verworven te worden. Dit varieert in onderhavig voorbeeld van 1 sessie tot 3 sessies.

	Omschrijving	Duur - sessies
Competentie 1	Realiseert sleuven en holtes voor het leggen van leidingen.	2
Competentie 2	Plaatst het aardingssysteem en sluit aan.	1
Competentie 3	Legt gepantserde kabels aan.	1
Competentie 4	Installeert en sluit een verlichtingsinstallatie aan.	3
Competentie 5	Bevestigt en sluit materiaal voor laagspanning aan.	2
Competentie 6	Monteert en sluit installaties op zeer lage spanning aan (telefonie, informatica, brandalarmen,...).	3

In het voorbeeld van Jonas en Nicolas dat we hoger aanhaalden, weten we dat het niet opgaat om in het campusleren 'zomaar' plenair te starten met eenzelfde competentie.

In de concrete opleidingsrealiteit zal de docent van start moeten gaan met de scenario's die ontwikkeld werden voor de competenties die een 'collectieve leemte' hebben. Die laten wel een plenaire behandeling toe en geven zowel de docent als de lerenden de kans om de activiteitenlijsten en opleidingsplannen door te nemen en te bespreken, de methode van werken in het campusleren toe te lichten, en dergelijke meer.

Eens het opleidingstraject goed van start gaat met werkplekleren, dient er natuurlijk wel gedifferentieerd gewerkt te worden. Er worden twee of meer onderwerpen geagendeerd en, afhankelijk van de gemeenschappelijke basis (wie heeft tijdens het werkplekleren deze competenties wel al verworven, maar ook: wie heeft tijdens het werkplekleren deze competenties nog niet verworven), wordt de klasgroep ingedeeld in groepjes. Hiermee wordt recht gedaan aan de verschillende beginsituaties van dat moment en dit op basis van de 'gemeenschappelijke basis' en de 'gemeenschappelijke leemtes'.

Hoe dit concreet in het werk gaat, geven we aan in onderstaande tabel. In de kolommen staan de sessies vermeld; in de rijen staan de competenties beschreven.

¹²⁷ Op. Cit. Beroepskwalificatie (0138) Elektrotechnicus.

Gedifferentieerd campusleren - verloop							
Sessie	1	2	3	4	5	6	...
Comp. 1		A & C	A & C				
Comp. 2	A & B & C & D						
Comp. 3				A & C			
Comp. 4					A & B & D	A & B & D	A & B & D
Comp. 5					C	C	
Comp. 6		B & D	B & D	B & D			C

We gaan uit van een klasgroep in het campusleren van 4 lerenden: A, B, C & D. Elk van de lerenden heeft een ander leerbedrijf voor het werkplekleren, waardoor het verloop van het gevaloriseerd werkplekleren verschillend is.

De docent leidt uit de 3 beschikbare bronnen af (opleidingsplan, activiteitenlijst, MICOON) dat geen enkele van de lerenden tijdens het werkplekleren zal leren om een aardingssysteem te plaatsen en aan te sluiten.

Competentie 2 is dus een collectieve leemte. Daarom beslist de docent om de eerste sessie van het campusleren plenair op te vatten en te starten met competentie 2.

Na de eerste sessie zijn er geen collectieve leemtes meer en kan er gedifferentieerd gewerkt worden. De docent beslist om voor de tweede (en volgende) sessie te werken rond competentie 1 en rond competentie 6 en de klasgroep op te delen in 2 groepjes.

- De lerenden A & C vormen een groepje rond de competentie 1: 'Realiseert sleuven en holtes voor het leggen van leidingen'.
- De lerenden B & D vormen een groepje rond de competentie 6: 'Monteert en sluit installaties aan op zeer lage spanning'.

Voor sessie 3: gezien de behandelingsduur van de competenties 1 en 6, wordt dezelfde groepsindeling aangehouden als in sessie 2.

Voor sessie 4:

- De lerenden A & C vormen opnieuw een groepje, ditmaal rond de competentie 3, met als verwervingsduur 1 sessie.

- De lerenden B & D blijven in het groepje rond competentie 6 (laatste sessie van een reeks van 3).

Idem voor de volgende sessies.

Uit dit voorbeeld leiden we af dat voor wat betreft het campusleren in een duaal leertraject het gedifferentieerd werken naar inhoud tevens een differentiatie naar klasorganisatie inhoudt, waarbij:

- De groepering van de lerenden zich periodiek zullen hersamenstellen op basis van de gedifferentieerde startpositie van de lerenden.
- Er na de opstartperiode twee of méér groepjes moeten gevormd worden om minimaal te kunnen inspelen op de gedifferentieerde startpositie van de lerenden.

Deze fluctuerende en roterende vorm van klasorganisatie en inhoudelijke werking is niet gemakkelijk en verlangt een grote expertise van de docent.

Er zijn natuurlijk enkele voorwaarden die deze manier van didactisch handelen haalbaar moeten houden. De belangrijkste condities zijn dat de scenario's goed doordacht en uitgewerkt moeten zijn, dat het aantal groepjes die gelijktijdig aangestuurd worden, beperkt blijft, dat de docent deze didactische werkvorm onder de knie heeft en hiervoor de nodige coaching krijgt, maar ook dat de opleidingsaccommodatie deze vorm van gedifferentieerde organisatie toelaat (ruimte, materialen, didactische media, ...).

We vermelden hier onze overtuiging dat de grenzen van de differentiatie vooral samengaan met de draagkracht

van de docent. Het is belangrijk om in samenspraak met de docent vooraf te bepalen hoeveel lerenden er maximaal in één klasgroep terecht kunnen, en hoe ver de gedifferentieerde klasorganisatie werkbaar blijft (hoeveel verschillende groepjes kunnen er gelijktijdig georganiseerd en opgevolgd worden). Het is ook onze ervaring dat, in tegenstelling tot bijv. academische leeromgevingen, de component campusleren en het duaal leren in het algemeen zich niet lenen voor plenaire aanpakken en grote groepen. Ieder duaal leerproces is immers een individueel leerproces omdat de werkplek een individuele leeromgeving is voor iedere lerende.

5. EEN DYNAMISCHE ONDERLINGE AFSTEMMING

Als het competentieverwervingsproces van de lerende het resultaat moet zijn van 2 of meer volwaardige leeromgevingen, dan is het belangrijk dat deze leeromgevingen zoveel als mogelijk met elkaar 'rekening houden': op elkaar inspelen en in een ideale situatie complementair werken. Campusleren en werkplekleren mogen geen geïsoleerde leeromgevingen zijn, want dan bestaat de kans dat ze als onafhankelijke leeromgevingen werken en hierdoor elkaar niet versterken, of nog erger: elkaar tegenwerken of tegenspreken. Dat zou een gemiste kans zijn, want in het duaal leren gaat het nu precies om de onderwijskundige meerwaarde voor het individuele leerproces die ontstaat door de continue wisselwerking van de verschillende leeromgevingen.

Wanneer de 'ene' leeromgeving maximaal rekening houdt met de competentieverwerving in de 'andere' leeromgeving (en omgekeerd), bouwen de verschillende leeromgevingen op elkaar verder en dat verstaan we onder versterken. Hierdoor worden de verschillende leeromgevingen door de lerende als één coherente leeromgeving ervaren, waardoor er sprake is van een doorlopende leerlijn, dat op zich een belangrijke voorwaarde is om van een sterk en geïntegreerd leerproces te kunnen spreken.

De onderlinge afstemming en wisselwerking tussen de verschillende leeromgevingen moet dynamisch zijn: dit betekent dat hun verhouding tot elkaar en hun bijdrage tot het competentieverwervingsproces in zijn geheel continu zal variëren. De ene keer is het campusleren initiërend, de andere keer is dit het werkplekleren; de ene keer neemt het werkplekleren de enige of de grootste rol op in het competentieverwervingsproces en is het campusleren ondersteunend of remediërend, de andere keer is dit omgekeerd, maar het kan ook mogelijk zijn dat beiden een even grote bijdrage leveren. En deze verhouding zal dan nog per lerende (per werkplek) variëren, gezien het werkplekleren doorgaans op individuele basis plaats heeft.

Het aandeel van iedere leeromgeving kan dus variëren per werkplek en zelfs per competentie. Welke leeromgeving op welk moment welk aandeel heeft, is voor SYNTRA Midden-Vlaanderen minder belangrijk. Het komt er vooral op aan dat aan het einde van het duaal traject de verschillende leeromgevingen samengewerkt hebben zodat alle competenties verworven zijn die opgelegd zijn door het curriculum. Dit standpunt is eigen aan het trajectdenken dat we voorstaan.

Om die reden hebben we steeds de oorspronkelijk vermelde verhouding van '60%' geïnterpreteerd als een tijdsverhouding van het werkplekleren ten opzichte van de totale opleidingsduur, en niet als een verhouding van het aantal competenties die in het werkplekleren moesten verworven worden. Op de ene werkplek zal het aandeel van competenties in het volledige traject hoger of lager liggen dan op de andere werkplek en dit naargelang de complexiteit van de competenties, het bereikte niveau van autonomie, enz.

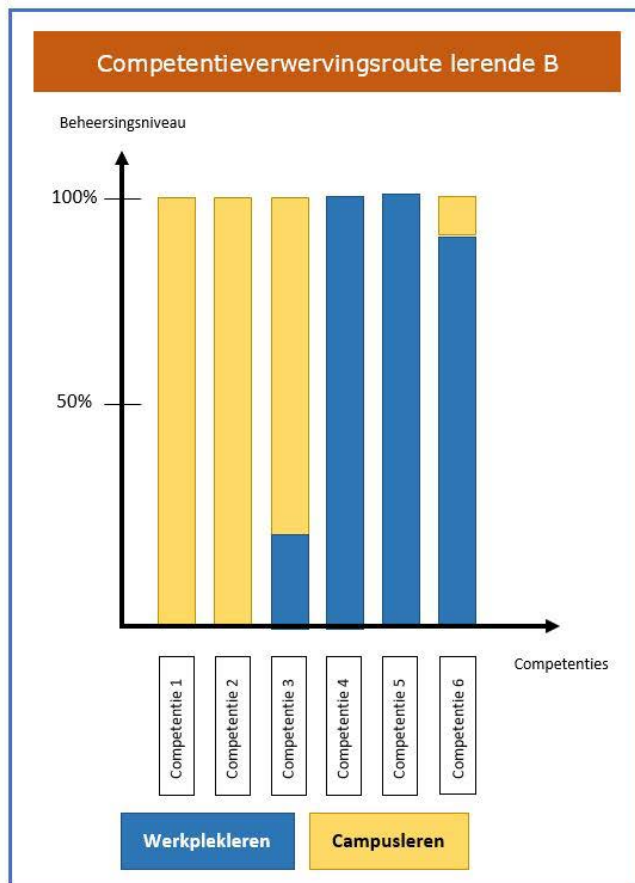
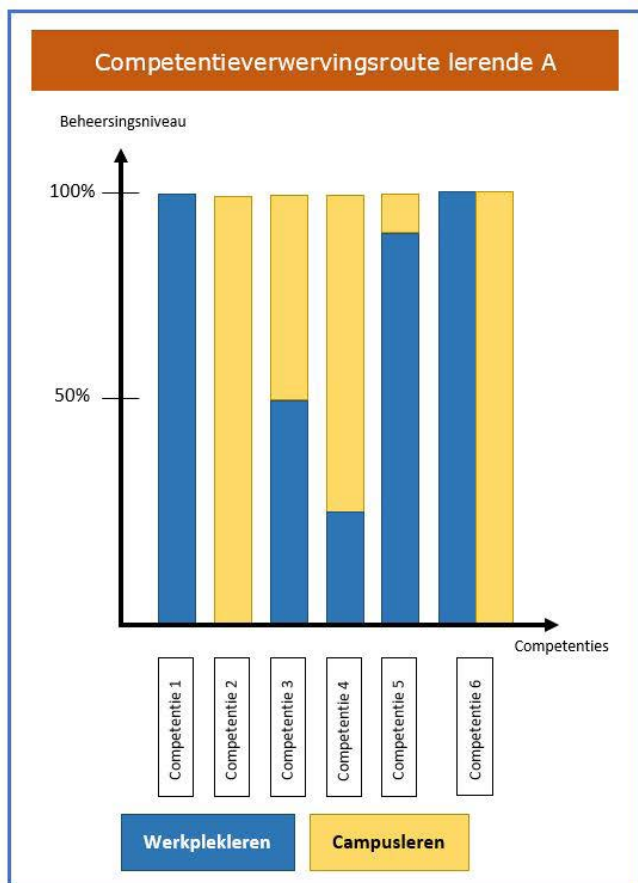
In het trajectdenken van SYNTRA Midden-Vlaanderen is de specifieke inbreng van de verschillende leeromgevingen in het duaal leren van minder belang. Wat wij in onze duale opleidingstrajecten willen bewerkstellingen, is dat de inbreng voor elke cursist apart maar afgestemd verloopt, zodat de verschillende leeromgevingen elkaar versterken, er een geïntegreerd leerproces plaats vindt en de voorgeschreven leerdoelen aan het einde van het opleidingstraject door elke lerende verworven zijn.

In de onderstaande figuur zien we de mogelijke verschillende 'competentieroutes' voor 6 dezelfde competenties: ze geven voor iedere lerende specifiek het relatieve aandeel weer van iedere leeromgeving per competentie. Dit aandeel kan per competentie (en per lerende) sterk variëren. Zo wordt voor lerende A competentie 1 volledig verworven bij het werkplekleren, terwijl competentie 2 daarentegen volledig verworven wordt tijdens het campusleren; de verwerving van de competenties 3, 4 en 5 is het gevolg van de dynamische interactie van beide leeromgevingen waarbij het aandeel van een specifieke leeromgeving sterk varieert, terwijl er voor competentie 6 duidelijke overlap is tussen beide leeromgevingen.

Het is goed te beseffen dat in duale leer- en opleidingstrajecten er voor iedere lerende een verschillende competentieroute zal zijn per competentie. Waar in onderstaande figuur voor lerende A bijv. competentie 1 vooral tijdens het werkplekleren zal verworven worden, zal voor lerende B competentie 1 zelfs niet aan bod komen tijdens het werkplekleren en hoeft dit tijdens het campusleren behandeld te worden.

Dat is ook de reden waarom we in het duaal leren spreken van verschillende geïndividualiseerde leertrajecten of individuele competentieverwervingsroutes.¹²⁸

¹²⁸ Cfr. Hoofdstuk 1.1.



Deze twee competentieroutes geven aan dat alle competenties door beide lerenden verworven zijn, maar ook dat de bijdrage van iedere leeromgeving sterk varieert.

Zoals hoger al aangegeven, speelt voor SYNTRA Midden-Vlaanderen het aandeel van beide leeromgevingen weinig rol. Het belangrijkste in ons duaal competentiedenken is dat het eindresultaat van de specifieke leerroute veel belangrijker dan het aandeel van iedere leeromgeving in de route. Het belang van het proces zien we in het licht van het resultaat.

Het is duidelijk hoe meer leeromgevingen er zijn, hoe moeilijker het wordt om de condities voor een geïntegreerd leerproces (doelmatig, doorlopende leerlijn) te realiseren en hoe groter het risico op gefragmenteerde kennis, vaardigheden, attitudes en/of competenties, onnodige en storende overlap of leemtes.

Om die onderwijskundige redenen zijn we in SYNTRA Midden-Vlaanderen geen supporter om duale trajecten te voorzien waarbij elke lerende in meerdere leerbedrijven moet 'werkplekleren'.

6. DUAAL LEREN = INDIVIDUEEL VOORTSCHRJDEND LEREN

De continue wisselwerking tussen het duale campusleren en het duale werkplekleren is een uniek en individueel proces, omdat iedere lerende een eigen werkplek met een eigen dynamiek en eigen leerpotentieel heeft. De ene cursist verwerft bijv. bij de start van het werkplekleren competenties die de andere cursist pas op het einde van het werkplekleren verwerft. Dat er verschillende 'routes' zijn om een competentie te verwerven, is een reële situatie waarmee iedere opleider in het duaal leren te maken heeft. Vooral voor de docent in het campusleren heeft dit grote consequenties, omdat iedere lerende in de klasgroep na een periode van het werkplekleren een verschillende startpositie zal hebben (cfr. het gedifferentieerd campusleren).

Ook voor de praktijkopleider in het leerbedrijf is dit belangrijke informatie. Een werkplek met een hoog leerpotentieel leent zich immers ook voor remediëring of verdere inoefening van wat nog niet volledig beheerst werd of niet goed begrepen werd in het campusleren¹²⁹. Dat vereist natuurlijk inzicht in het leerproces op dat moment.

In een duaal opleidingsproces is het dus noodzakelijk dat elkeen met een rol in de begeleiding van het leerproces weet welke competenties er reeds aan bod

¹²⁹ Cfr. de STICORDI-maatregelen bij verwijzing nr. 80.

gekomen zijn, in welke mate ze aan bod gekomen zijn en welk beheersingsniveau ervan de lerende heeft. Dit is essentiële informatie in een duaal leerproces: niet om deze informatie 'te quoteren', maar wel als fundament op basis waarvan alle actoren gericht kunnen interveniëren met het oog op een optimalisatie van het leerproces (erop verder te werken, te remediëren, ...).

Omdat deze informatie frequent zal veranderen, is dit niet 'zomaar' bij te houden aan de hand van een tabel, maar dient er een specifiek ontwikkeld (op)volgsysteem voorhanden te zijn.

In SYNTRA Midden-Vlaanderen werd met deze bedoeling en specifiek voor het duaal leren MICOON ontwikkeld. MICOON staat voor Methodiek en Instrument voor de CompetentieOpvolging ONline. Het laat alle actoren toe om zich op een gebruiksvriendelijke manier te informeren over welke competenties er al in de verschillende leeromgevingen aan bod gekomen zijn en welke mate van beheersing de lerende hiervan heeft. Op basis hiervan kan dan gericht geïntervenieerd worden met het oog op een optimaal leerproces doorheen de verschillende leeromgevingen.



7. DOCENTENCOACHING

Niettegenstaande het tijdsaandeel van het campusleren in het totale duale opleidingstraject verminderd is in vergelijking met een traditioneel opleidingstraject, blijft in het duaal leren de docent en het campusleren een cruciale rol hebben. De beschikbare tijd, de nieuwe rol van de docent, het gedifferentieerd werken en het inspelen op het competentieverwervingsproces van de werkplek, ... maken van het campusleren een didactisch complex onderwijsarrangement en het is belangrijk dat iedere docent die geëngageerd is een duaal leer- en opleidingstraject inzicht heeft in de nieuwe rollen en specifieke verwachtingen die gepaard gaan met het duaal leren.

Om hieraan tegemoet te komen, werd in samenspraak met onze leercoach, onze docentencoach, onze competentiecoaches en enkele ervaren docenten, volgende ondersteuningsstructuur ontwikkeld:



Alle docenten in een duaal leer- en opleidingstraject (standaardtraject of PACT) nemen deel aan een verplichte onthaalsessie waarin we de contouren van het duaal leren en de bijhorende 'processen, variabelen en actoren' verduidelijken. In deze onthaalsessie inspireren we voor 'sterk duaal opleiden' en sensibiliseren we de deelnemers voor het coachingstraject dat op hun maat ontworpen werd.

Dit coachingstraject bestaat uit 1 plenair instructiemoment, nadien gevolgd door 3 individuele coachingsessies met onze docentencoach. Het coachingstraject beoogt vooral dat onze docenten hun lesaanpak afstemmen op het duaal leren zoals dit in SYNTRA Midden-Vlaanderen opgevat wordt: de verschillende 'processen, variabelen en actoren', de invulling van de rollen, de gevolgde methodiek, de instrumenten die gebruikt worden, de ondersteuning die geboden wordt, enz. De individuele coachingsessies in het traject laten toe dat er volop ingegaan worden op individuele noden en vragen, maar ook lesobservaties, tevredenheidsenquêtes e.d. zijn mogelijke bronnen om gericht te interveniëren.

Om dit mogelijk te maken, neemt het coachingstraject een start in een periode voorafgaand aan het opstart van het opleidingstraject waar de docent voor geëngageerd is, en loopt het verder gedurende de eerste weken van de lesopdracht.

Op deze manier vullen we onze aanvangsbegeleiding in.

Onze docenten in duale opleidingstrajecten kunnen daarnaast – net zoals onze andere docenten - ook gebruik maken van onze structurele docentencoaching die in SYNTRA Midden-Vlaanderen uitgebouwd is.



Docenten delen met elkaar hoe zij hun campusleren in een duale opleiding differentiëren (2018).



8. EVALUEREN

Authentiek evalueren

Onder evalueren verstaan we 'het verzamelen en beoordelen van gegevens over de (aan de doelstellingen van het onderwijs gerelateerde) prestaties van leerlingen'¹³⁰. Met andere woorden: in een evaluatie gaan we na in welke mate we bereikt hebben wat we vooropgesteld hebben en doen we hierover een uitspraak.

Er zijn verschillende manieren om te evalueren, elk met hun specifieke toepassingen: formele en informele evaluaties, formatieve en summatieve evaluaties, proces- en productevaluaties, permanente evaluaties, enz. Iedere evaluatievorm heeft verschillende evaluatie-instrumenten waarvan er enkele heel wat mogelijkheden bieden voor het duaal leren, zoals portfolio, logboeken, checklists, situational judgement tests^{131 132}.

We stellen dat in duale leer- en opleidingstrajecten een 'gepaste' manier van evalueren steeds verwijst naar wat men veelal een 'authentieke' evaluatie noemt. Dit betekent dat in het duaal leren de manier van evalueren een sterke band heeft met de taken en handelingen die op de werkplek belangrijk zijn. Gezien onze duale opleidingen (standaardtrajecten en PACT) afgestemd zijn op een erkend referentiekader (beroepskwalificatie, beroepscompetentieprofiel), wordt er geëvalueerd aan de hand van de criteria die in deze erkende referentiekaders beschreven staan: de beroepshandelingen, de ondersteunende kennis, vaardigheden, attitudes, competenties, ... SYNTRA Midden-Vlaanderen onderschrijft deze premisse en hanteert authentieke evaluatievormen. We komen hier nog verder op terug in hoofdstuk 3 (MICOON) en in hoofdstuk 4 (CCV-model).

In het duaal leren hechten we veel belang aan een permanente evaluatie, omdat een permanente evaluatie alle betrokken actoren een goed zicht geeft op het verloop van het competentieverwervingsproces. Competenties verwerven is immers een proces dat gradueel verloopt en tijd vraagt¹³³. Dit geeft de gelegenheid om het proces te volgen en te interveniëren waar en wanneer nodig. Permanente evaluatie in de betekenis van een 'voortdurende opvolging van de vorderingen van leerlingen aan de hand van een opvolgsysteem'¹³⁴ biedt ons dit perspectief. Dankzij de permanente evaluatie zijn de verschillende actoren in staat om het leer- en onderwijsproces van dichtbij op te volgen, zodat er snel en adequaat kan bijgestuurd worden.

In SYNTRA Midden-Vlaanderen evalueren we ook summatief. In een summatieve evaluatie wordt een oordeel uitgesproken 'over de prestaties van een bepaalde leerling'¹³⁵ en dit op een bepaald moment. In vele gevallen is dit aan het einde van een trimester, een semester, een cursusjaar, of op het einde van het opleidingstraject.

We kiezen in de duale opleidingen van SYNTRA Midden-Vlaanderen bewust voor een mix van diverse evaluatievormen, met veel aandacht voor de permanente evaluatie. We zien de permanente evaluatie als een 'film' van de evolutie van het leerproces, terwijl de summatieve evaluatie een 'foto' is van de momentane toestand van het leerproces. Beide vormen van evalueren leiden tot taakgerichte feedback met het oog op een optimalisering van het duale leer- en opleidingsproces.

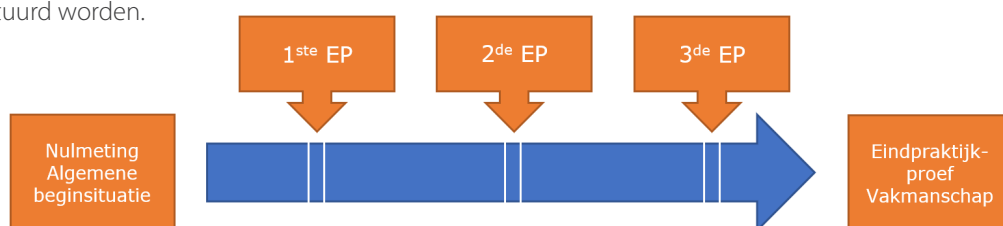
MICOON kreeg in het verlengde van deze filosofie vorm en inhoud.

Flexibel evalueren

In de PACT-opleidingen van SYNTRA Midden-Vlaanderen hebben we naast deze diverse vormen van evalueren ook het 'flexibel evalueren' ingevoerd. In onze duale opleidingstrajecten werken we met evaluatieperiodes. Dat zijn tijdsperiodes waarbinnen het competentieverwervingsproces permanent opgevolgd en bijgestuurd wordt, en op het einde afgerond wordt met een summatieve evaluatie. Doorgaans zijn er zo 3 evaluatieperiodes in een duaal opleidingstraject.

Flexibel evalueren houdt in dat de lerende voorafgaand aan een evaluatieperiode zelf mag kiezen voor welk opleidingsonderdeel hij summatief wil geëvalueerd worden. We komen hiermee tegemoet aan het grote aandeel aan werkplekleren in het totale opleidingstraject, waardoor we het leerproces dat plaats had tijdens het werkplekleren respecteren en valoriseren. Het is immers mogelijk dat sommige lerenden dankzij het werkplekleren competenties verworven hebben die anderen uit dezelfde klasgroep pas later in het opleidingstraject zullen verwerven¹³⁶.

Een duaal opleidingstraject maakt doorgaans gebruik van evaluatieperiodes (EP). In bovenstaand traject zijn er 3 evaluatieperiodes. Aan het einde van iedere evaluatieperiode wordt er summatief geëvalueerd.



¹³⁰ Van Peteghem P. & Vanhoof J. (2002). Evaluatie op de testbank. Plantyn Professionele Informatie. Mechelen.

¹³¹ Lievens F. & Schollaert E. (2008). Naar een nieuwe generatie assessment. Nelissen, Barneveld.

¹³² Situational Judgement Tests zijn situationele tests die een functie-relevante situatie beschrijven, samen met diverse reacties hierop. Een sollicitant moet een van de aangeboden alternatieven kiezen en wordt op deze manier geëvalueerd. Situationele tests worden actueel ook voor evaluatie gebruikt.

¹³³ Zie Hoofdstuk 3.

¹³⁴ Op. Cit. Van Peteghem P. & Vanhoof J. (2002).

¹³⁵ Op. Cit. Van Peteghem P. & Vanhoof J. (2002).

¹³⁶ Cfr. Hoofdstuk 2.4.a.

Organisatorisch houdt dit voor de aanbieder van duaal leren in dat er in één en dezelfde evaluatieperiode en binnen dezelfde klasgroep verschillende summatieve evaluaties moeten voorzien worden. Gezien er binnen dezelfde evaluatieperiodes gekozen wordt, is deze vorm van flexibel evalueren voor opleidingsorganisaties nog haalbaar.

Tenslotte wordt het werkplekleren ook gevaloriseerd in onze evaluatiemethodiek. Een onvoldoende prestatie op de werkplek leidt tot voordracht op een deliberatie. Wanneer het tekort op het werkplekleren 10% of meer bedraagt, kan de lerende niet gekwalificeerd worden, onafhankelijk van de scores die behaald werden bij het campusleren of de totaalscores. Vanzelfsprekend is het de betrachting deze situatie te vermijden en o.m. via de permanente evaluatie en MICOON tijdig de nodige en gerichte interventies te doen.

9. IS HET DUAAL LEREN GEDIFFERENTIEERD, GEÏNDIVIDUALISEERD OF GEPERSONALISEERD?

In de teksten en visies over duaal leren worden deze begrippen soms door elkaar gebruikt. In voorliggende tekst zijn de begrippen onderwijskundig ingevuld:

‘Differentiatie’ is een didactisch principe en staat voor ‘het tegemoet komen aan de verschillen tussen de leerlinggroepen waarvan de individuen die er deel van uitmaken bepaalde kenmerken gemeen hebben’¹³⁷. Er zijn verschillende manieren van differentiëren in de lespraktijk: tempo, niveau, evaluatie, leerinhouden, leerdoelen,¹³⁸... Differentiatie is ook mogelijk door verschillende groepeeringsvormen te gebruiken en de klasgroep in te delen in subgroepen volgens bepaalde kenmerken die de lerenden gemeen hebben en deze groepen afzonderlijk laten werken¹³⁹.

- ‘Individualisatie’ is een extreme vorm van differentiatie, waarbij gedifferentieerd wordt tot het niveau van elke lerende afzonderlijk. Er wordt zoveel als mogelijk rekening gehouden met de individuele mogelijkheden en de behoeften van elke lerende om die optimale ontwikkelingskansen te geven¹⁴⁰. In de veronderstelling dat er op een werkplek maar één lerende actief is, is een geïndividualiseerd leerproces in deze leeromgeving wel realistisch¹⁴¹.

- ‘Personaliseren’ is een begrip dat niet op een didactisch principe gebaseerd is. Er is sprake van gepersonaliseerd leren wanneer de lerende inspraak heeft op wat hij wil leren, op welke manier en in welke volgorde; of nog: gepersonaliseerd leren is een vorm van onderwijs waarbij de lerende inspraak heeft bij de inhoud, volgorde, aanpak en toetsing van het leren¹⁴².

Het begrip ‘personaliseren’ werd naar onze mening in 2018 geïntroduceerd door medewerkers van het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming SYNTRA Vlaanderen, en wordt sterk gepromoot in teksten van overlegplatformen waar SYNTRA Vlaanderen deel van uitmaakt (bijv. het Vlaams Partnerschap voor Duaal Leren)¹⁴³.

In voorliggende tekst gebruiken we bewust het concept ‘differentiatie’. Het is in onze overtuiging een reële en haalbare ambitie dat een ‘duale docent’ in zijn campuslessen op een structurele manier gedifferentieerd werkt; geïndividualiseerd werken is in het duale campusleren zeker niet altijd haalbaar.

Tot slot willen we nog verduidelijken dat de principes achter duaal leren en gepersonaliseerd leren moeilijk te rijmen zijn, omdat in het duaal leren het werkplekleren een belangrijk aandeel heeft en in het reële werkplekleren het orderboekje een belangrijkere variabele zal zijn dan de individuele interesse en inspraakmogelijkheid van het moment¹⁴⁴. We wijzen hier op de risico’s die gepaard gaan met een verschooning van het werkplekleren.

Anderzijds zien we het wel mogelijk dat het competentieverwervingsproces in het campusleren of werkplekleren door bijv. e-lernen of afstandsonderwijs kan ondersteund worden. In deze betekenis is het personaliseren van het duaal leren in een bepaalde mate natuurlijk wel mogelijk, maar dan wel met respect van het inzicht dat duaal leren en opleiden competentiegericht opleiden is, en dat een activerende manier van leren en het opbouwen van concrete ervaringen op de werkplek cruciaal zijn voor een doelmatig leerproces¹⁴⁵.

137 Op. Cit. De Block A. & Heene J. (1986).

138 Op. Cit. Baert K., Bamelis S., Desoete A. (2015).

139 Op. Cit. Standaert R., Troch F., Peters I. en Stroobants I. (2012).

140 Op. Cit. De Block A. & Heene J. (1986).

141 We verwijzen hier naar onze methodiek van sterk werkplekleren.

142 Jellema F. (2015). U vraagt, wij draaien? Beelden over gepersonaliseerd leren (2015). https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:hbokennisbank.nl:share-kit_hh%3Aoi%3Aasurfsharekit.nl%3A429e0a9e-a7cc-4d1d-95e6-44ca18b3c35f. Geraadpleegd op 18 juli 2019.

143 Cfr. De ambities en uitdagingen voor het duaal leren in 2030.

144 Cfr. De werkplek als leeromgeving in een bedrijfscontext.

145 Cfr. De argumentatie bij: Waarom het werkplekleren een volwaardige leermethode is...

3 OPTIMALISEREN VAN HET COMPETENTIE-VERWERVINGSPROCES

1. WAT ZIJN COMPETENTIES?

Competenties vatten we op als reële en individuele capaciteiten om kennis, vaardigheden en attitudes als één functioneel geheel aan te wenden in een of meerdere specifieke situaties. Wanneer we iemand 'competent' verklaren om bijv. 'Buizen en draden en/of kabels voor de verschillende stroomkringen aan te leggen'¹⁴⁶, dan wil dit zeggen dat betrokkene deze beroepsactiviteit deskundig kan uitvoeren (met kennis van zaken, volgens de regels, protocollen, voorschriften, ...).

We doen de uitspraak 'competent' op basis van onze concrete observaties en vaststellingen. We zijn dan ook bewust dat 'competentie' op zich een concept is dat niet rechtstreeks te observeren is, net zoals bijv. 'persoonlijkheid' niet rechtstreeks vast te stellen is. Maar we kunnen wel aan het gedrag van iemand afleiden welke persoonlijkheid hij heeft. Met competenties is dit hetzelfde. We oordelen of iemand al dan niet een competentie bezit (verworven heeft) op basis van het concrete gedrag dat we observeren in een of meerdere situaties.

Competenties worden nauwkeurig beschreven door gedragsindicatoren. Dit zijn concrete beschrijvingen van verschillende gedragingen die bij een competentie horen. Deze gedragsindicatoren zijn dan ook onderliggend aan de competentie en vormen in hun combinatie de competentie zelf.

Als het gedrag van iemand in lijn ligt met wat de onderliggende indicatoren beschrijven, dan mogen we besluiten dat die persoon de beschreven competentie bezit. Ligt het gedrag maar in lijn met een aantal onderliggende indicatoren, dan heeft die persoon de competentie ook maar deels verworven. Stemt het gedrag vrijwel niet overeen met wat de onderliggende indicatoren beschrijven, dan heeft de lerende de competentie nog niet verworven.

'Competenties evalueren' is dan ook terug te leiden tot het evalueren van de onderliggende indicatoren.

Onderstaand voorbeeld komt uit de beroepskwalificatie Elektrotechnicus^{147 148}. De competentie 'Legt buizen met draden en/of kabels voor de verschillende stroomkringen' wordt gekenmerkt door 13 gedragsindicatoren.

- Legt buizen met draden en/of kabels voor de verschillende stroomkringen (Id16840c)
 - Bepaalt de gewenste buislengte en diameter
 - Brengt buizen op maat en ontbraamt ze
 - Plooit leidingen zodat de buigradius gerespecteerd wordt
 - Verbindt buizen met behulp van een mof
 - Zet de leidingen vast op geregelde afstand
 - Bevestigt buizen bij opbouw en inbouw
 - Legt ringbuis of flexbuis met draden of kabel volgens de stroomkringen
 - Ontmantelt de kabels met gepast gereedschap
 - Plaatst kabelwartels
 - Voert de kabels in de toestellen in
 - Voorziet voldoende draadreserve
 - Bundelt de draden volgens de stroomkringen en labelt volgens het eendraadschema
 - Houdt een logica aan in het kleurgebruik van verschillende elektrische draden, conform het AREI

Een competentie uit de beroepskwalificatie Elektrotechnicus.

In het competentiedenken dat we in SYNTRA Midden-Vlaanderen voorstaan, is de competentie 'Legt buizen met draden en/of kabels voor de verschillende stroomkringen' door een lerende verworven, wanneer de lerende bij het werkplekleren of in een praktijkoefening over het leggen van buizen met draden en/of kabels voor de verschillende stroomkringen, een spontaan gedrag vertoont dat tegemoet komt aan de 13 gedragsindicatoren: bepaalt de gewenste buislengte en diameter, brengt buizen op maat en ontbraamt ze, enzovoort.

Omwille van het ontwikkelingsperspectief dat we in als professionele opleider hanteren, gebruiken we hiervoor de volgende cesuur: een competentie kwalificeren we in onze opleidingen als verworven wanneer het professionele gedrag van de lerende – al dan niet met ondersteuning – tegemoetkomt aan 80% of meer van de onderliggende indicatoren¹⁴⁹.

Dit is een objectieve en eenduidige manier om vast te stellen of, en in welke mate, een competentie verworven is en of iemand 'competent' en gekwalificeerd is.

¹⁴⁶ Op. Cit. Beroepskwalificatie (0138) Elektrotechnicus.

¹⁴⁷ Op. Cit. Beroepskwalificatie (0138) Elektrotechnicus.

¹⁴⁸ Niet voor het eerst stellen we vast dat in beroepskwalificaties de invulling van 'competentie' soms sterk verschillend is: de ene keer zijn het competenties die beschreven staan, de andere keer zijn het loutere beroepsactiviteiten, soms is het een combinatie van beiden, dan staan er attitudes opgenomen, enz. Dit maakt het opmaken van opleidingsprofielen op basis van beroepskwalificaties er niet gemakkelijker op.

¹⁴⁹ Cfr. Hoofdstuk 3.6.e.

2. COMPETENTIES VERWERVEN

Duaal leren is een vorm van competentiegericht opleiden. Dit betekent dat het de doelstelling is dat de lerenden een aantal competenties 'leren'. In het competentiedenken spreken we beter van competenties 'verwerven' omdat competenties 'leren' niet louter een intellectuele activiteit is maar ook een beredenering veronderstelt. Competenties vragen kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes, ... en we moeten in onze onderwijsleerprocessen en begeleidingsactiviteiten dus zorg dragen dat de elaboratie van de(z) ondersteunende kennis, vaardigheden en attitudes opgestart en geoptimaliseerd wordt. We komen hier nog verder op terug bij het CCV-model¹⁵⁰.

Als we op een gerichte manier competenties willen laten verwerven, dan moeten we hiervoor specifieke onderwijsleersituaties opzetten (leerarrangementen), waardoor het gedrag van de lerende stapsgewijs meer in lijn komt te liggen met de onderliggende gedragsindicatoren. Dit is een proces dat tijd vraagt en geleidelijk verloopt: niet alle indicatoren kunnen immers ineens verworven worden. Dit houdt dan ook in dat competentiegericht opleiden een ontwikkelingsperspectief inhoudt.

3. BEGINNENDE BEROEPSBEOEFENAAR

Beroepskwalificaties en beroepscompetentieprofielen zijn erkende referentiekaders. Beroepskwalificaties zijn het meest recent en beschrijven wat iemand 'moet kennen en kunnen om een beroep uit te oefenen'¹⁵¹.

Tenzij expliciet anders vermeld, beschrijven de erkende referentiekaders het niveau van de beginnende beroepsbeoefenaar: dat is iemand die alle beschreven kennis, vaardigheden, attitudes en competenties bezit, maar waar de toenemende beroepservaring ervoor zal zorgen dat deze competenties zich de komende jaren als gevolg van het uitvoeren van de professionele handelingen nog verder zullen ontwikkelen.

Dit houdt in:

- 'Verdiepen': het professioneel gedrag evolueert naar een hoger gedragsniveau (alsmaar autonoom, spontaan, vlotter, ...) zonder dat de kwaliteit inboet, en
- 'verbreden': het professioneel gedrag komt tegemoet aan meer competentie-indicatoren.

Het is belangrijk dat alle actoren in een duaal leer- en opleidingsproces zich hiervan bewust zijn.

Omdat vakdocenten en praktijkopleiders doorgaans beroepsexperts zijn met heel wat jaren ervaring, en ze voortdurend met de lerende actief zijn in of rond authentieke beroepsactiviteiten en -handelingen, bestaat het risico dat deze beroepsexperts hun eigen niveau van expertise als norm stellen en in het licht hiervan de lerenden zullen evalueren. Dit is niet correct en om die reden is het goed om opleiders bewust te houden van het niveau van de beginnende beroepsbeoefenaar zodat ze hun didactisch handelen (o.m. normstelling, evaluatie) hierop richten.

4. EEN BEGELEIDINGSMETHODIEK VOOR HET WERKPLEKLEREN

Een werkplek in een leerbedrijf is een specifieke leeromgeving. De vraag stelt zich nu in welke mate gekende en vertrouwde didactische werkvormen kunnen getransfereerd worden naar de werkplek.

Hierop moet genuanceerd geantwoord worden. Een aantal didactische principes zullen wellicht ook hier hun nut bewijzen: het zijn immers 'krachtlijnen' die aan de basis liggen van een sterk leer- en onderwijsproces¹⁵². Het aanschouwelijkheidsprincipe, het motivatieprincipe, het activiteitsprincipe, het individualisatieprincipe, het geleidelijkheidsprincipe en het integratieprincipe zijn veel aangehaalde en belangrijke didactische principes¹⁵³. Deze principes moeten echter net zoals in een formele onderwijscontext vertaald worden naar de specifieke leeromgeving die de werkplek is.

De vertaling van een aantal van deze didactische principes vinden we in het 'cognitive apprenticeship'¹⁵⁴. Dat is een methodiek die eind jaren 1980 ontwikkeld werd, maar momenteel opnieuw 'hot', gelet op de lopende discussies over duaal leren, de hervorming van het beroepsgerichte secundair onderwijs, werkplekleren en levenslang leren¹⁵⁵.

150 Cfr. Hoofdstuk 4.

151 <http://vlaamsekwelificatiestructuur.be/beroepskwalificaties/>. Geraadpleegd op 23 juli 2019.

152 Baert K, Bamelis S. & Desoete A. (2015). 625 onderwijsbegrippen. die Keure, Brugge.

153 Muylle J. (2011). Beknopte didactiek en instructie. Garant Antwerpen – Apeldoorn.

154 De Block A. & Heene J. (1986). Inleiding tot de algemene didactiek.

155 Collins A. (2004). Cognitive Apprenticeship. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, University Press, UK.

156 Collins A., Brown J. & Holum A. (1991). Cognitive Apprenticeship: making thinking visible. American Educator.

157 Op. Cit. Valcke M. (2018).

5. HET COGNITIVE APPRENTICESHIP: STERK WERKPLEKLAREN

a) 7 methodieken

Aan de basis van het cognitive apprenticeship liggen volgende methodieken:



Valcke verduidelijkt de principes als volgt¹⁵⁸:

- **Modelling** verwijst naar de instructie-verantwoordelijke die de taak uitvoert en hierbij hardop nadenkt terwijl de lerenden ondertussen observeren en luisteren. Tijdens het uitvoeren van de taak trekt de instructieverantwoordelijke de aandacht van de observanten op cruciale fases en/of stappen in de uitvoering om op die manier de opbouw van een mentaal model van de taak te initiëren.
- **Scaffolding**: de taken worden soms vereenvoudigd of opgesplitst zodat er minder complexe handelingen, kennis of instrumenten nodig zijn. Ook het overnemen van een onderdeel van een taak omwille van te complexe vaardigheden is een vorm van scaffolding of directe hulp. Alles wat een lerende nodig heeft om verder te kunnen evolueren in het leerproces.
- **Articulation**: de lerenden voeren de taak uit en expliciteren wat ze doen en waarom ze het op een bepaalde manier doen. Dit geeft de instructieverantwoordelijke de kans om de kennis en aanpak van de lerende concreter op te volgen. Het gaat hier over de beredenering van de aanpak op basis van de verworven functionele kennis, vaardigheden en attitudes.

- **Coaching**: terwijl de lerende de taak uitvoert, ondersteunt de instructieverantwoordelijke met suggesties, hints en feedback. De intensiteit varieert natuurlijk sterk met het beheersingsniveau dat de lerende al opgebouwd heeft.
- **Reflection**: na de uitvoering van de taak wordt nagedacht over de uitvoering, de motivatie waarom een bepaalde aanpak gevolgd werd, de manier van werken (verhouding inspanning ten opzichte van resultaat en hoe dit kan verbeterd worden, ...).
- **Exploration**: de lerenden worden aangemoedigd om zichzelf de vraag te stellen – maar ook om effectief uit te proberen – in welke andere en soortgelijke situaties ze hun verworven kennis, vaardigheden en attitudes kunnen toepassen en uitproberen.
- **Generalisation**: de lerenden denken na over wat ze geleerd hebben en in welke andere en nieuwe situaties ze het geleerde kunnen toepassen.

b) Legitimate peripheral participation

Een begeleiding op de werkvloer waarin de principes van het cognitive apprenticeship geïntegreerd zijn, voldoet aan het concept van de 'legitimate peripheral participation': dat is de situatie waarbij een beginnende beroepsbeoefenaar onder toezicht van een expert actief meewerkt aan de beroepstaken, en afhankelijk van het momentane ontwikkelingsniveau 'stapsgewijs' meer verantwoordelijkheid en meer complexe beroepstaken te verwerken krijgt¹⁵⁹.

Een begeleiding die aan deze principes voldoet, maakt het mogelijk dat een lerende van meet af aan actief en volop betrokken wordt bij de handelingen op de werkvloer, alhoewel de lerende nog geen specifieke voorkennis heeft.

'Legitimate peripheral participation is een – soms weinig – geëxpliciteerd kenmerk van werkpleklaren geworden'¹⁶⁰. Omdat hierdoor het leerproces van de lerende op een gestadige en ervaringsgerichte manier evolueert naar de 'zone van de naaste ontwikkeling'¹⁶¹, is dit echter wel een kritieke succesfactor voor het pedagogisch project van het SYNTRA-netwerk, waar van bij de start lerenden zonder voorkennis actief op de werkvloer betrokken worden.

¹⁵⁸ Op. Cit. Valcke M. (2018).

¹⁵⁹ Op. Cit. Valcke M. (2018).

¹⁶⁰ Op. Cit. Valcke M. (2018).

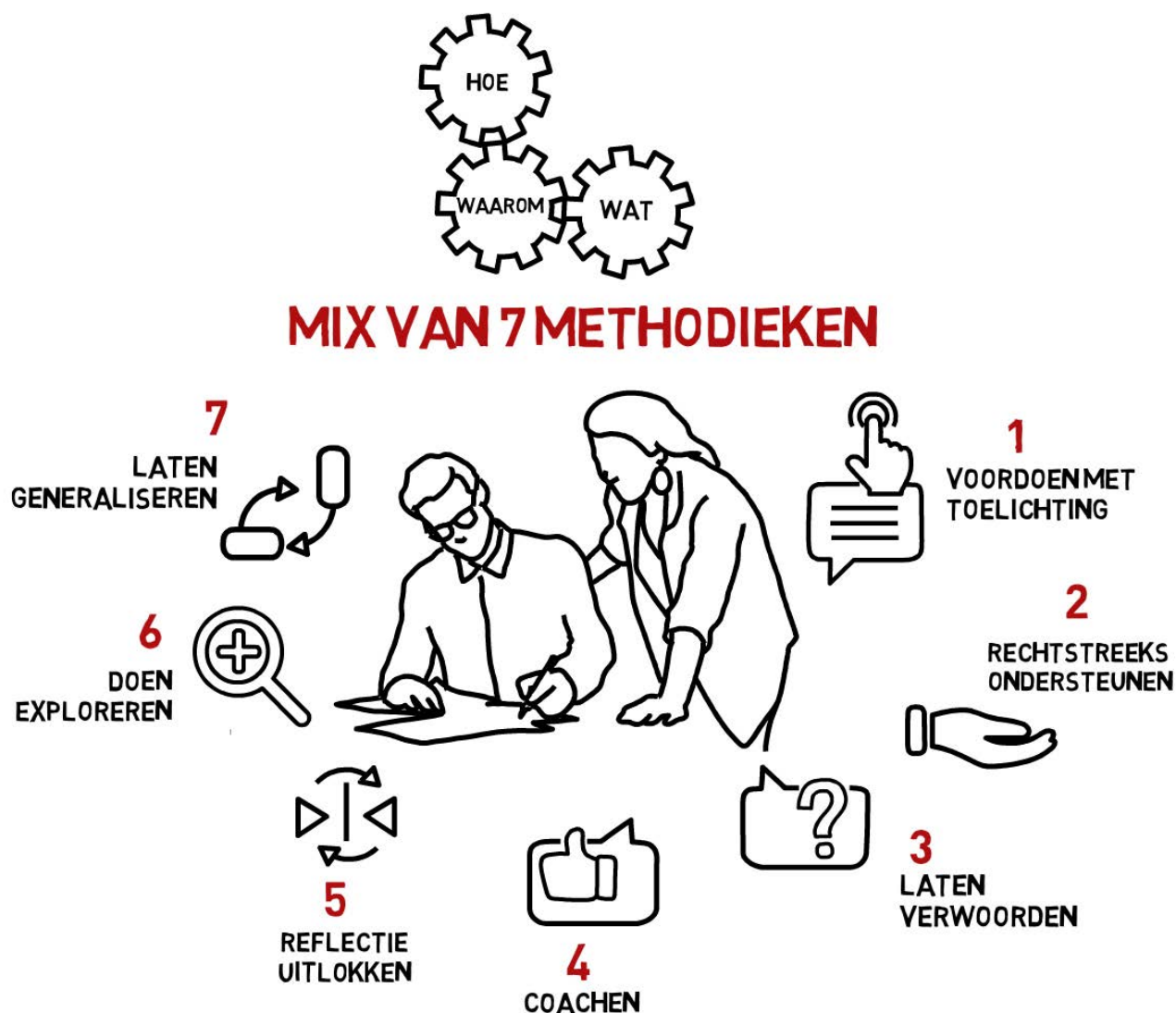
¹⁶¹ De zone van de naaste ontwikkeling is de afstand tussen het actuele ontwikkelingsniveau waarbij de lerende zelfstandig problemen kan oplossen en het potentiële niveau waardoor er problemen kunnen opgelost worden mits ondersteuning van anderen. Hierdoor wordt de lerende uitgedaagd door taken en opdrachten die net iets complexer zijn dan wat de lerende al autonoom kan. Op. Cit. Valcke M. (2018).

c) Sterk werkplekleren

In SYNTRA Midden-Vlaanderen ontwikkelden we een begeleidingsmethodiek voor het gevaloriseerd werkplekleren, gebaseerd op het cognitive apprenticeship.

De aanpak gaven we in SYNTRA Midden-Vlaanderen de naam 'sterk werkplekleren'¹⁶².

Sterk werkplekleren: een mix van 7 methodieken uit het cognitive apprenticeship.



¹⁶² Er is een whiteboard animatie over sterk werkplekleren in SYNTRA Midden-Vlaanderen te vinden op: https://www.youtube.com/watch?v=tK_7CPvfa98&feature=youtu.be

6. MICOON

a) In kort bestek

MICOON¹⁶³ is een acroniem voor Methodiek en Instrument voor de CompetentieOpvolging ONline. Het werd in het najaar 2015 op basis van een jarenlange ervaring in het alternerend leren en werken en competentiegericht opleiden door SYNTRA Midden-Vlaanderen ontwikkeld. De belangrijkste doelstelling van MICOON is om vanuit een ontwikkelingsgericht standpunt een leerproces op te volgen dat in verschillende leeromgevingen plaats heeft. MICOON levert informatie aan alle actoren (de docent, de praktijkopleider in het leerbedrijf, maar ook de lerende zelf) en biedt hen de kans om op een gerichte manier het eigen onderwijsleerproces te optimaliseren en/of hiervoor te kunnen interveniëren bij de andere actoren.

b) Een gevalideerd product



Een proof-of-concept van MICOON werd op 20 april 2017 door ESF gevalideerd. Hiermee kwalificeerde ESF dat MICOON een bijdrage levert aan een betere situatie van de finale doelgroep (de leerling); nieuw, versterkend en complementair is aan bestaande initiatieven, en vlot kan gebruikt en geïmplementeerd worden.

Als sterke punten worden o.m. de rol van de competentiecoach, de visie op competenties en competentieverwerving, de visuele ondersteuning met kleuren en het gebruiksgemak van het instrument vermeld.

c) De achtergrond van MICOON

De doelstelling van MICOON is de nodige informatie te bieden aan alle actoren om hun leer- en onderwijsproces of werkplekbegeleiding te optimaliseren in het licht van een doelmatig leerproces. Dit wordt mogelijk gemaakt dankzij twee luiken: een methodiek en een online instrument.

Vooreerst bestaat MICOON uit een luik 'methodiek' en biedt het een manier aan waarop het leerproces doorheen de verschillende leeromgevingen het best begeleid wordt. Dit wordt geschetst aan de hand van 7 fiches, die elk een principe van sterk werkplekleren beschrijven met hierin heel wat praktische tips, gebaseerd op de methodiek van 'inspirerend coachen' van Jef Clement¹⁶⁴.

Vervolgens bestaat MICOON ook uit een online-instrument dat gebruikt wordt om het leerproces in de verschillende leeromgevingen te registreren en op te volgen. MICOON wordt 'gevuld' met informatie uit een erkend

referentiekader zoals de competenties en/of beroepshandelingen uit een beroepskwalificatie of een beroepscompetentieprofiel. Ook de onderliggende gedragsindicatoren worden overgenomen. Het zijn immers de onderliggende gedragsindicatoren die op regelmatige basis gescoord worden door de lerende, de docent en de praktijkopleider, zodat er voor iedere actor en vanuit een ontwikkelingsperspectief concrete informatie ter beschikking is over het actuele niveau en het verloop van het leerproces van de lerende in de verschillende leeromgevingen.

MICOON is dus geen doel op zichzelf, maar wel een hulpmiddel dat op een gebruiksvriendelijke manier de nodige gegevens over het leer- en opleidingsproces in de verschillende leeromgevingen beschikbaar stelt, op basis waarvan dan alle actoren hun rol ten volle kunnen opnemen.

d) Intervenieren in een ontwikkelingsgericht perspectief

MICOON is ontwikkeld vanuit een ontwikkelingsgerichte benadering van het leren: de juiste informatie bieden over een leerproces zodat er op een gerichte manier kan geïntervenieerd worden met het oog op een optimaal leerproces van de lerende. Ook het duale leerproces is immers een proces dat tijd en sturing vraagt.

Welke interventies zich opdringen, hangt af van het oordeel en de expertise van de andere actoren. We respecteren de professionele autonomie en deskundigheid van de actoren. We adviseren wel om een beproefde methodiek te volgen, maar de actoren kunnen autonoom bepalen hoe zij hun begeleiding vorm en inhoud geven.

Onder interventies verstaan we alle mogelijke doelgerichte acties om het leerproces doorheen de verschillende leeromgevingen te optimaliseren. De acties zullen deel uitmaken van alle relevante 'processen, variabelen en actoren'¹⁶⁵ en kunnen betrekking hebben op één of meerdere aggregatieniveaus¹⁶⁶.

- 'Processen' zijn alle belangrijke acties, stappenplannen en activiteiten die opgezet worden om te bereiken wat vooropgesteld werd.
- 'Actoren' zijn alle lerenden (cursisten, studenten), instructieverantwoordelijken (docenten, lectoren, mentoren uit het leerbedrijf, trajectbegeleiders, ...) en personen/organisaties die een rol hebben in het duaal leren en opleiden.
- 'Variabelen' verwijzen naar de kenmerken, karakteristieken, specifieke verwachtingen of eisen, noodzakelijke voorwaarden, ... die te maken hebben met de actoren en/of de processen die van belang zijn voor het opleidingstraject waarvan sprake.

¹⁶³ Er is een filmpje te vinden over MICOON op <https://www.youtube.com/watch?v=X4gfqgriXVQ>.

¹⁶⁴ Op. Cit. Clement J. (2013).

¹⁶⁵ Op. Cit. Valcke M. (2018).

¹⁶⁶ Aggregatieniveaus zijn niveaus waarop een actor of een organisatie een rol opneemt, een verantwoordelijkheid draagt, enz. Er zijn 3 aggregatieniveaus: het microniveau (een concrete onderwijsleersituatie), het mesoniveau (niveau van de organisatie, de school) en het macroniveau (niveau van de overheid, de wetgeving, ...).

Dit betekent dan ook dat de interventieruimte heel breed is en heel wat verschillende interventies mogelijk zijn, wat het coachingsproces complex maakt en een degelijke vorming van de actoren veronderstelt.

e) Hoe is MICOON opgebouwd?

■ Wat wordt er gescoord?

Er worden twee verschillende zaken gescoord:

- De mate waarin de indicatoren die bij de respectieve competenties horen ter sprake gekomen zijn (aan bod gekomen).
- De mate waarin het gedrag dat door de indicatoren beschreven wordt, al dan niet vertoond wordt (beheersingsniveau).

■ Wie scoort?

3 actoren scoren: de docent, de praktijkopleider, de lerende. Zij scoren elk dezelfde competentie-indicatoren en gebruiken hiervoor dezelfde schaal.

Hierdoor 'spreken alle actoren over hetzelfde'. Dit biedt een enorme meerwaarde voor iedere actor, maar ook voor de competentiecoach omdat die vanuit de verschillende standpunten (360°-perspectief) kan zien waar de leemtes zijn, waar er fricties zijn, enz.

■ Het competentieverwervingsproces opvolgen

Het leerproces (competentieverwervingsproces) wordt in MICOON aan de hand van 2 criteria gerapporteerd en gevisualiseerd.

Eerste score-criterium: beheersingsniveau

In MICOON worden de gedragsindicatoren op 3 verschillende niveaus gescoord:

- Niet beheerst
- Wel beheerst, maar mits ondersteuning
- Autonoom beheerst

De competentie:

X	Is niet beheerst (komt niet voor, wordt niet vastgesteld,...). Dit wordt voorgesteld door X .
iii	Is wel beheerst, maar enkel mits de nodige ondersteuning (komt voor mits ondersteuning of begeleiding). Dit wordt voorgesteld door iii .
V	Is autonoom beheerst (komt spontaan voor, komt voor zonder begeleiding, uit zichzelf). Dit wordt voorgesteld door V .

De 3-ledige scoringsschaal van MICOON gebruikt een strikte cesuur: het gedrag dat beschreven wordt door de indicator 'beheersingsniveau' is 'aanwezig', of het is 'niet aanwezig'. Op de werkplek is dit uiteindelijk ook het enige dat telt: de lerende beheerst het professionele gedrag wél volgens de verwachtingen, of de lerende beheerst het gedrag niet. De nuance vanuit ons ontwikkelingsperspectief is dat het niveau 'aanwezig' opgedeeld wordt in 2 niveaus:

- Het eerste niveau is dat de lerende het verwachte gedrag vertoont, maar nog ondersteuning nodig heeft om dit gedrag te vertonen (vertoont het nog niet spontaan, nog niet in alle situaties).
- Het tweede niveau is dat de lerende het verwachte gedrag spontaan vertoont (uit zichzelf, autonoom, in alle situaties).

Dit betekent dat we uiteindelijk 3 ontwikkelniveaus hebben: niet aanwezig, aanwezig mits ondersteuning, autonoom aanwezig.

Hiermee volgen we de logica van de werkplek. In een onderneming is hetgeen afgewerkt werd, voldoende kwalitatief voor verdere behandeling of voor verkoop; ofwel is het niet voldoende kwalitatief en dan moet het aangepast worden alvorens het mag verder gaan naar een volgende werkpost of voor verkoop.

Een bedrijf hanteert steeds een strikte kwaliteitscesuur en om die reden gebruikt MICOON geen schalen waar bijv. punten mogen gegeven worden van 0 tot 10 en waar een cursist 5 of meer op 10 moet behalen. Enigszins eenvoudig gesteld, gebruikt MICOON met haar cesuur de redenering: ofwel is het voldoende kwalitatief en volgens de verwachtingen, ofwel is het niet voldoende (kwalitatief).

Tweede score-criterium: aan bod gekomen

De tweede methode waarmee het competentieverwervingsproces beschreven wordt, heeft te maken met het aantal indicatoren dat al ter sprake (aan bod) gekomen is tijdens het opleidingsproces. Ook hier is voor de eenvoud gekozen met een 3-ledige scoringsmogelijkheid per indicator:

- Niet
- Soms
- Regelmatig

Iedere indicator kan dus als volgt gescoord worden:

N	De indicator (het gedrag, de (deel)taak, de uitvoering,...) is nog niet aan bod gekomen – nog niet ter sprake gekomen.
S	De indicator (het gedrag, de (deel)taak, de uitvoering,...) is soms aan bod gekomen – soms ter sprake gekomen.
R	De indicator (het gedrag, de (deel)taak, de uitvoering,...) is al regelmatig aan bod gekomen – regelmatig ter sprake gekomen.

Met de gebruikers is de afspraak gemaakt dat 'soms' numeriek vertaald wordt als '3 keer of minder'; 'regelmatig' betekent dan 'méér dan 3 keer'.

Interpretatie van de scores

De scores voor het 'beheersingsniveau' en 'aan bod gekomen' werden op indicatorniveau gegeven. Indicatoren liggen immers aan de grondslag van de competenties en vormen in hun samenstelling de competentie zelf.

MICOON volgt een specifieke logica waardoor op basis van de gegeven scores op de criteria 'beheersingsniveau' en 'aan bod gekomen', er een uitspraak (evaluatie) gebeurt van de competentie. Bij de interpretatie maken we dus de overstap van de indicator(en) naar de competentie. We volgen de logica dat de onderliggende indicatoren in hun samenstelling immers de competentie zelf uitmaken.

- Per competentie is er een **voortgangsbalk** die aangeeft in welke mate de onderliggende indicatoren al aan bod gekomen zijn. De voortgangsbalk volgt automatisch wat ingegeven werd: de grijze arcering vergroot verhoudingsgewijs volgens het aantal S- of R-scores.

In geval er nog geen indicatoren ter sprake gekomen zijn, dan blijft de voortgangsbalk niet gearceerd (wit).

- Naast de voortgangsbalk is er een tweede bron van informatie, namelijk het **kleurvlak** achter de competentie.

Er zijn 5 kleuren mogelijk: grijs, rood, oranje, lichtgroen en donkergroen.

	Van deze competentie is nog geen enkele indicator gescoord.
	Van het totaal aantal indicatoren, is minder dan de helft gescoord met lii of V .
	Van het totaal aantal indicatoren, is tussen de 50% en 80% van de indicatoren gescoord met lii of V .
	Van het totaal aantal indicatoren, is méér dan 80% van de indicatoren met lii of V gescoord, maar minder dan of gelijk aan 80% van de indicatoren zijn gescoord met V .
	Van het totaal aantal indicatoren, is méér dan 80% van de in dicatoren met V gescoord.

Onderstaand voorbeeld geeft door de voortschrijdingsbalk aan dat van de betrokken competentie 3/4de van de indicatoren gescoord zijn. De oranje kleur geeft aan dat tussen de 50% en de 80% van de indicatoren gescoord zijn met **lii** of met **V**.

	Ter sprake			Beheersing		
	N	S	R	X	lii	V
→	●	●	●	●	●	●
→	●	●	●	●	●	●
→	●	●	●	●	●	●
→	●	●	●	●	●	●

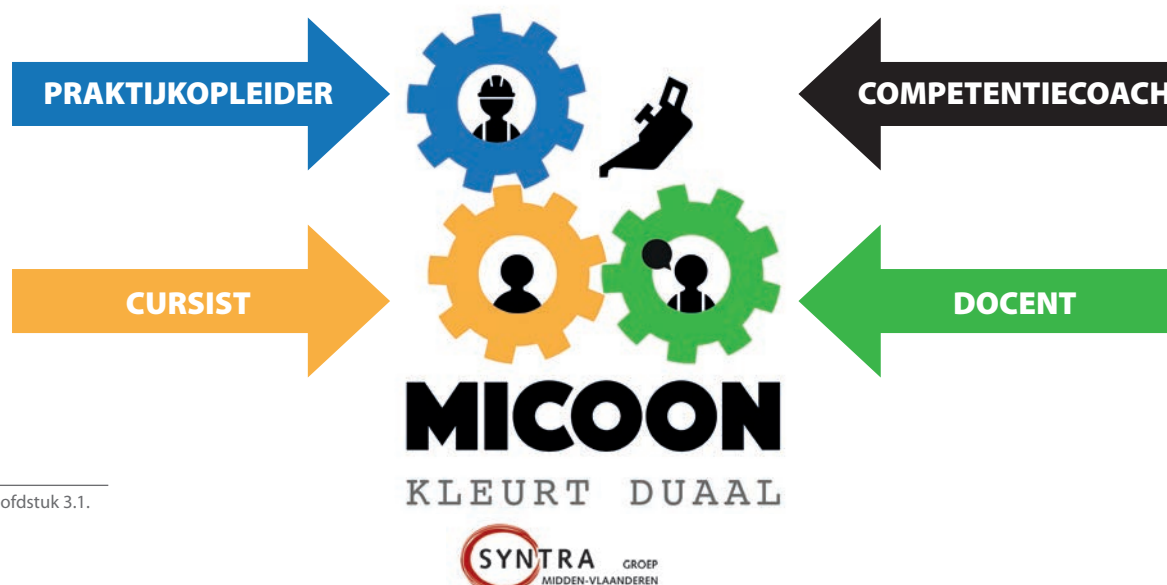
Het onderliggend onderwijskundig model bij MICOON ligt in lijn met de invulling die we geven aan competenties¹⁶⁷.

Wanneer het *autonome* gedrag van een lerende bij het uitvoeren van de beroepsactiviteit voldoet aan 80% of meer van de indicatoren, dan kleurt MICOON de competentie groen. Voldoet het gedrag aan 80% van de indicatoren mits ondersteuning van een praktijkopleider of expert, dan kleurt MICOON de competentie lichtgroen.

Belangrijk is dat in beide gevallen de competentie als 'verworven' geïnterpreteerd mag worden.

Eenzelfde gradering is af te leiden wanneer de competentie oranje of rood gearceerd wordt: in beide gevallen is de competentie niet verworven. De kleurschakering van de competentie is zoals in bovenstaande tabel beschreven, ook hier afhankelijk van het totaal aantal gescoorde indicatoren en het beheersingsniveau.

Omdat bij de rapportering de kleuren een belangrijke indicator zijn, werd 'kleurt dual' opgenomen als signeerlijn bij het logo van MICOON. Ook de 4 actoren hebben een prominente plaats gekregen in het MICOON-logo.



¹⁶⁷ Cfr. Hoofdstuk 3.1.

f) Zowel een foto als een film

MICOON is erop voorzien dat er op ieder ogenblik en continu kan gescoord worden, of op ieder moment de vorderingen en de stand van het leerproces kunnen geconsulteerd worden.

Dat laat iedere actor toe om belangrijke evoluties in het leerproces direct in te geven, waardoor het kleurenrapport van MICOON steeds een correct beeld zal geven van het momentane competentieverwervingsproces (= film). Daarnaast werkt MICOON ook met evaluatieperiodes. Dat zijn tijdsblokken waar aan het einde de gegeven scores in MICOON 'vastgelegd' worden (= foto).

Per evaluatieperiode (er zijn doorgaans 3 evaluatieperiodes tijdens een opleidingstraject) worden de scores van alle actoren verwacht. Op een vooraf afgesproken moment wordt er een 'foto' genomen van het competentieverwervingsproces, dat niet enkel een goede indruk geeft van het actuele resultaat van het leerproces, maar ook toelaat om evoluties in het competentieverwervingsproces in vergelijking met een of meerdere evaluatieperiodes gemakkelijk vast te stellen en te bespreken.

Omdat iedere actor dezelfde competenties en indicatoren scoort, biedt MICOON de meerwaarde dat iedere actor die een rol heeft bij het opvolgen en optimaliseren van het duale leerproces, continu over de meest actuele informatie beschikt. MICOON is dus geschikt als bron van informatie voor zowel een permanente als een summatieve evaluatie.

g) Wie ziet wat?

Iedere lerende kan de eigen scores en de bijhorende toelichtingen bekijken. Daarnaast ziet de cursist de kleurenbalk en de voortgangsbalk vanuit het perspectief van de praktijkopleider en de docent, evenwel zonder de bijhorende commentaar noch de scores op het niveau van de indicator te kunnen zien. Een vergelijking van beide scores beoogt bij de lerende een metacognitief proces te initiëren.

De docent ziet de scores die hij gegeven heeft, alsook de scores van de lerende en de praktijkopleider. Dit op individueel niveau, maar ook op niveau van de volledige klasgroep. Dit is essentiële informatie om de lessen voor te bereiden en differentiatie mogelijk te maken.

De praktijkopleider ziet de scores die hij gegeven heeft, alsook de scores die de lerende gegeven heeft en de score die de docent gegeven heeft voor de 'eigen' lerende (dus niet voor de volledige klasgroep).

De competentiecoach als 4de actor kan zowel de individuele scores bekijken als de scores op het niveau van de klasgroep, en dit voor de verschillende leeromgevingen. Ook de gegeven commentaar en toelichtingen zijn voor de competentiecoach toegankelijk, zodat de competentiecoach over alle informatie beschikt om te interveniëren bij de andere actoren.

Bovenstaande schermafbeelding van MICOON met de scores van de lesgever maakt o.m. snel duidelijk dat van de 10 competenties, er:

- 3 competenties nog niet aan bod gekomen zijn (voortgangsbalk is wit) en 3 andere competenties niet beheerst zijn (rode kleur);
- 1 competentie volledig aan bod gekomen is (voortgangsbalk volledig grijs gearceerd) en mits ondersteuning volledig verworven is (lichtgroene kleur);
- 3 competenties nog niet volledig beheerst zijn (oranje kleur); de onderliggende indicatoren zijn gedeeltelijk of allemaal aan bod gekomen (voortgangsbalk deels of volledig gearceerd).

Evaluatie door cursist	Evaluatie door lesgever	Evaluatie door leerbedrijf
1) Werkt in teamverband (samenwerking)		
1.1) Wisselt informatie uit met zijn collega's		Ter sprake: N S R Beheersing: III V
1.2) Volgt instructies op		Ter sprake: N S R Beheersing: III V
1.3) Rapporteert mondeling aan klanten of verantwoordelijke		Ter sprake: N S R Beheersing: III V
1.4) Licht de klant of verantwoordelijke in bij onvoorziene omstandigheden		Ter sprake: N S R Beheersing: III V
1.5) Registreert verbruikte materialen en tijdsbesteding		Ter sprake: N S R Beheersing: III V
1.6) Werkt in teamverband		Ter sprake: N S R Beheersing: III V
Meer studenten		
2) Werkt met oog voor veiligheid, milieu, energie, kwaliteit en welzijn		
3) Werkt op hoogte volgens de veiligheidsregels		
4) Ontwerpen van een installatie		
5) Voert voorbereidende werkzaamheden uit		
6) Realiseert sleuven en holtes voor het leggen van leidingen		
7) Plaakt en bevestigt dozen met aangepast materiaal, gereedschap en machines		
8) Plaakt het aardingssysteem en sluit aan		
9) Legt gepantserde kabels en sluit ze aan		
10) Bevestigt en sluit materiaal voor laagspanning aan (schakelaars, stopcontacten,...)		

Competentie		Startmeting	Periode 1			Periode 2			Periode 3			Periode 4			45
Nr	Kern	Cursist	Cursist	Lesgever	Leerbedrijf	Cursist	Lesgever	Leerbedrijf	Cursist	Lesgever	Leerbedrijf	Cursist	Lesgever	Leerbedrijf	
1	Team														
2	Veiligheid														
3	Hoogte								1						
4	Klassieke installaties								2			3			
5	Voorbereiding														
6	Sleuven														
7	Dozen														
8	Aarding														
9	Gepantserde kabels														
10	Laagspanning														

De competentiecoach kan de scores van de andere actoren in een overzichtstabel oproepen, wat dan voldoende geobjectiveerde basis biedt om gericht te gaan interveniëren.

Deze schermafbeelding van MICOON met de scores van alle actoren voor één lerende biedt heel wat belangrijke informatie om gericht te interveniëren. Bijv. bij competentie 8 waar de lesgever (docent) in periode 3 aangeeft dat de lerende deze competentie niet verworven heeft, maar zowel de cursist als het leerbedrijf geven aan dat de cursist deze competentie wel al verworven heeft. Dit is een situatie die om bijzondere aandacht vraagt van in feite alle actoren, maar zeker van de competentiecoach (vraag naar toelichting, verduidelijking, basis van deze score, enz.).

Sfeerbeelden uit een workshop 'MICOON voor nieuwe gebruikers'



46 4 HET CCV-MODEL: EEN DOELMATIGE OPLEIDINGS-STRATEGIE VOOR DUAAL LEREN

1. WAT IS HET CCV-MODEL?



Het CCV-model staat voor 'contextueel competentieverwervings-model'¹⁶⁸.

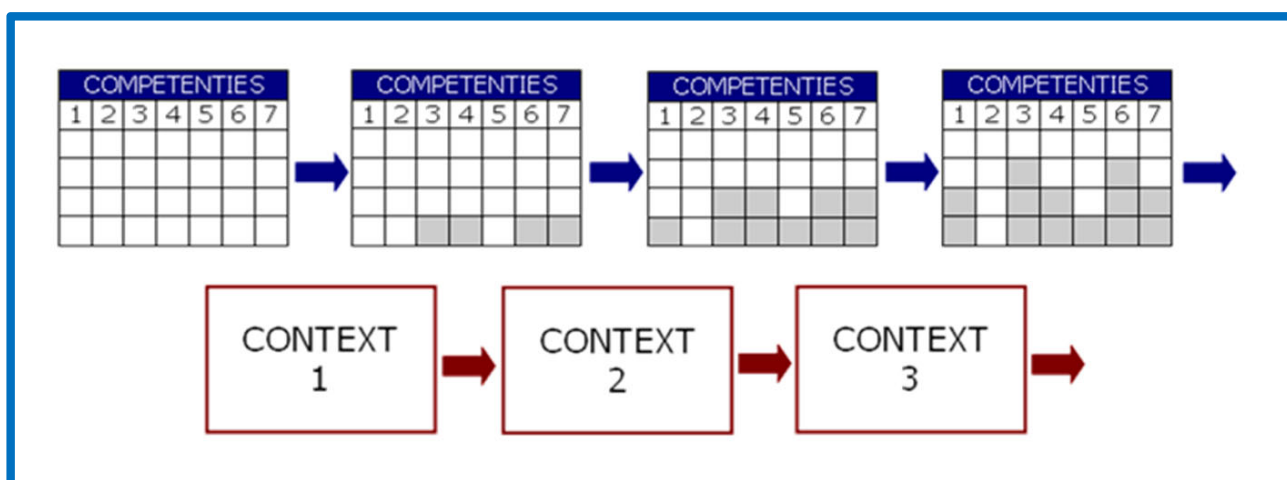
Zoals de naam het aangeeft, is het een model dat (lerenden) competenties laat verwerven¹⁶⁹; het is dus een methodiek om

competentiegericht op te leiden. 'Context' heeft te maken met de organisatievorm van de authentieke werkplekactiviteiten: zinvolle en bij elkaar horende beroepsactiviteiten worden in hun samenhang aangeboden. De bij elkaar horende beroepsactiviteiten noemen we contexten.

Het CCV-model stelt ons in staat om aan de hand van authentieke werkplekactiviteiten op een gerichte manier lerenden de nodige competenties te laten verwerven (de onderliggende kennis, vaardigheden en attitudes), om deze authentieke beroepshandelingen op een vakkundige manier uit te voeren. Het CCV-model zet authentieke beroepstaken in relatie met de relevante beroepscompetenties en is dus een ideaal opleidingsmodel voor de dubbele focus van het gevaloriseerd werkplekleren.

Onderstaand schema verduidelijkt hoe de contexten via de methodiek van sterk werkplekleren kansen bieden om één of meerdere competenties te verwerven, zodat de opeenvolgende contexten leiden tot een continu competentieverwervingsproces (doorlopende leerlijn).

Context 1 biedt leerpotentieel voor de competenties 3, 4, 6 en 7. Het verwervingsproces start dus voor deze 4 competenties.
Context 2 biedt leerpotentieel voor de competenties 1, 3, 4, 5, 6 en 7. Het verwervingsproces voor deze 6 competenties gaat van start (i.c. voor competenties 1 en 5), of ontwikkelt zich naar een hoger niveau (i.c. de competenties 3, 4, 6 en 7).
Context 3 biedt leerpotentieel voor de competenties 1, 3 en 6.



¹⁶⁸ Meer info is te vinden op: <http://www.ccv-model.be/> en op <http://wordprofessioneelgvv.be/>.

¹⁶⁹ De nagestreefde competenties en de werkplekactiviteiten komen rechtstreeks uit een beroepscompetentieprofiel of beroepskwalificatie, maar kunnen ook aangevuld worden met bijv. softskills of 21ste-eeuwse vaardigheden of andere competenties die belangrijk geacht worden.

2. EEN GEVALIDEERD PRODUCT



Het CCV-opleidingsmodel werd in 2015 door ESF Vlaanderen gevalideerd als een product (opleidingsmodel) met de kwaliteiten 'bruikbaarheid', 'overdraagbaarheid', 'toegankelijkheid', 'diversiteit' en 'innovatie'.

3. DOELMATIGHEID VAN HET CCV-MODEL

In 2013, 2014 en 2015 voerden we dankzij ESF-steun in SYNTRA Midden-Vlaanderen een omvangrijk en Vlaanderenbreed praktijkexperiment uit in het SYNTRA-netwerk¹⁷⁰. Hierbij werd in 6 beroepsgerichte opleidings-trajecten voor zelfstandig gespecialiseerd voetverzorger de doelmatigheid van een klassieke en vakgerichte aanpak van drie controlegroepen vergeleken met een aanpak volgens het CCV-model (drie experimentele groepen).

Doelmatigheid vulden we in als de combinatie van efficiëntie (tijdsaspect) en effectiviteit (leerresultaat).

De resultaten van dit praktijkonderzoek waren genuanceerd: inzake efficiëntie bleek dat er in de klassieke en vakgerichte aanpak gemiddeld sneller sprake was van een leereffect, maar deze voorsprong ebde na enkele weken weg in het voordeel van het CCV-model.

Eenzelfde effect werd vastgesteld voor het leerresultaat (effectiviteit).

Uit deze praktijkstudie bleek dat het CCV-model uiteindelijk een meer doelmatige manier van competentiegericht opleiden was dan de traditionele manier van beroepsgericht opleiden (zie grafiek).

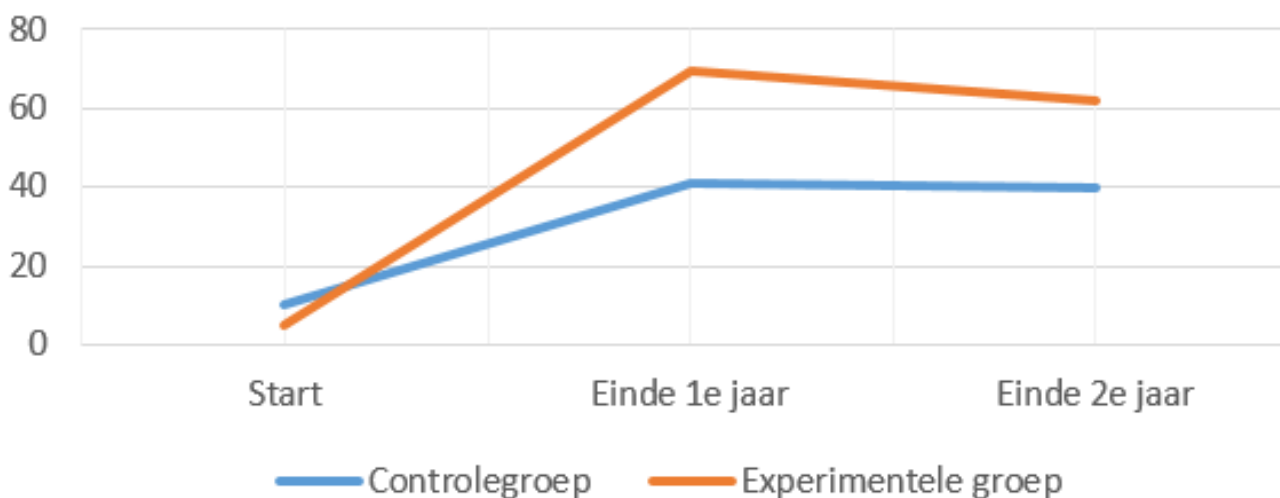


Conclusie

- De Contextgestuurde CompetentieVerwerving (CCV) sluit aan
 - Op "What works in education"
 - Op basisprincipes van "adult education"
- CCV biedt garanties voor succes
- Uitdagende designaanpak



Prof. Dr. Martin Valcke, voorzitter van de vakgroep Onderwijskunde aan de UGent, licht de onderwijskundige doelmatigheid toe van het CCV-model (disseminatie 8 december 2015).



¹⁷⁰ ESF Vlaanderen, programma 2007-2013. ESF-project 4218: het CCV-model. Het praktijkexperiment had plaats met actieve medewerking van SYNTRA West, SYNTRA Limburg en SYNTRA Midden-Vlaanderen.

4. DE MEERWAARDE VAN HET CCV-MODEL VOOR EEN DUAAL LEER- EN OPLEIDINGSTRAJECT

- Vooreerst zorgt het model ervoor dat de authentieke taken van de werkvloer de gemeenschappelijke basis worden van het campusleren en het werkplekleren. Hierdoor vergroot de kans op een naadloze afstemming tussen het campusleren in een eerder schoolse context en het werkplekleren in een industriële context.
- Daarnaast biedt het CCV-model in het campusleren de mogelijkheid om de verschillende variabelen die relevant zijn bij deze beroepstaken, goed aan te sturen en dit in het licht van een ideale onderwijsleersituatie. In een schoolse context is er tijd en ruimte om op een gedifferentieerde en functionele manier de ondersteunende kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen of te verwerven.
- Het CCV-model zorgt voor een betere transfer tussen het campusleren en het werkplekleren, en verhoogt de kans op gevaloriseerd werkplekleren in het leerbedrijf.
- Tenslotte verwijzen we ook naar de leerpsychologische fundamenteën van het CCV-model: het sociaal-constructivisme. Er wordt op een functionele en actieve manier geleerd die tegemoetkomt aan een toepassingsgericht leerpatroon, waardoor er een hoge kans is op een doelmatig leerproces¹⁷¹.

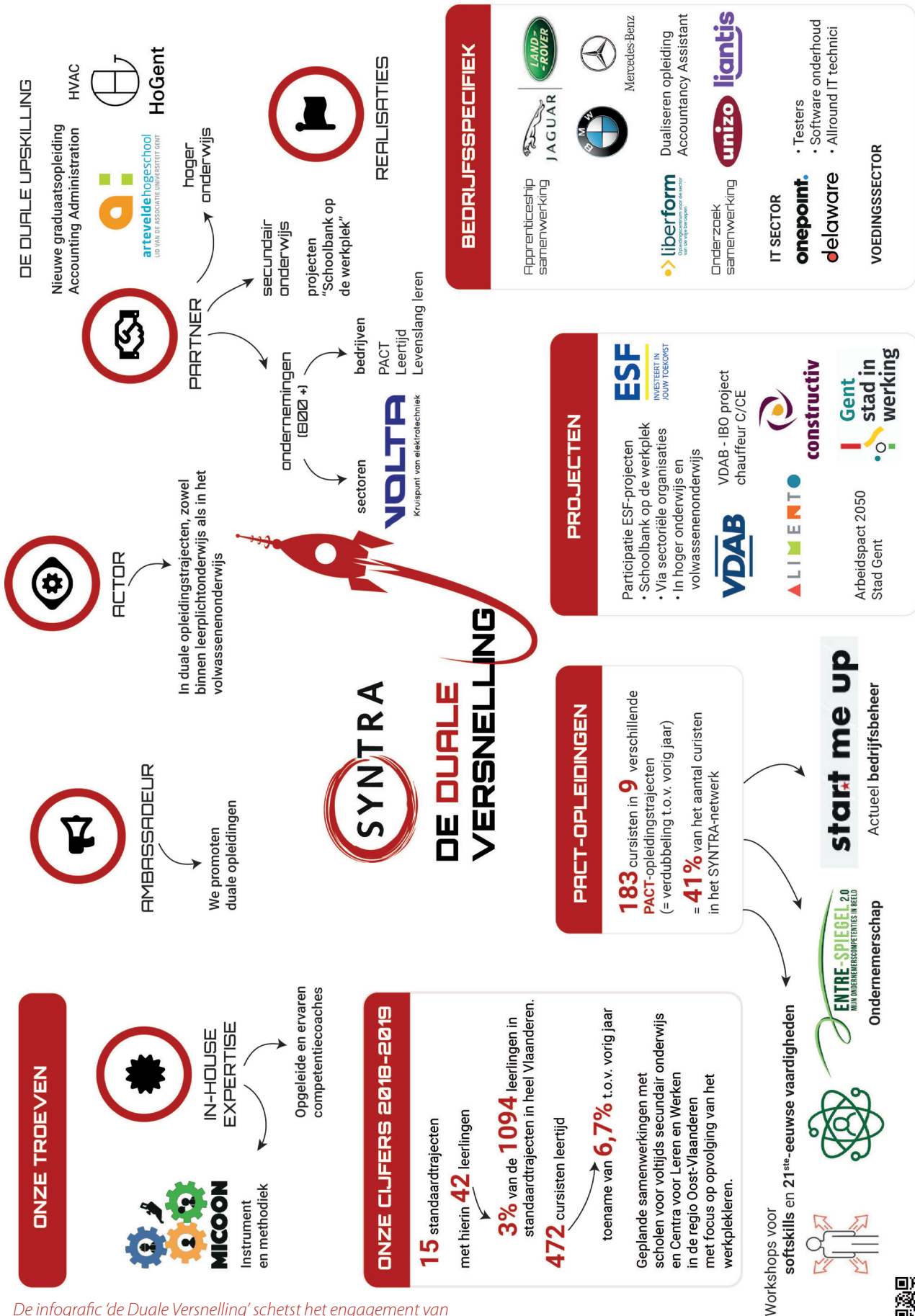
In de recente publicatie van 'Onderwijskunde als wetenschap'¹⁷² wordt het CCV-model in het hoofdstuk 'Curriculum' beschreven 'als een voorbeeld van een curriculumaanpak die adequaat is voor professionele opleidingen'¹⁷³.

¹⁷¹ Cfr. Hoofdstuk 2.3.b.

¹⁷² Op. Cit. Valcke M. (2018).

¹⁷³ <https://www.sofialearn.com/app/courses>. Geraadpleegd op 2 augustus 2019.

5 SYNTRA MIDDEN-VLAANDEREN: AMBASSADEUR VAN DUAAL LEREN



De infografic 'de Duale Versnelling' schetst het engagement van SYNTRA Midden-Vlaanderen in en voor het duaal leren.





Voor u gelezen...



Duale opleidingssystemen zijn future-proof



Investeren in duaal leren = investeren in de economie



Eurofound

Eurofound doet als EU-agentschap onderzoek naar arbeidsomstandigheden en economische ontwikkelingen in de Europese Unie. Het publiceerde op 31 oktober 2018 de resultaten van hun onderzoek naar de mate waarin industriële innovaties in de ondernemingen hun weerklink vinden in apprenticeship-opleidingssystemen.

In apprenticeship-opleidingssystemen wordt het leren in een school of opleidingsorganisatie afgewisseld met langere periodes van leren op de werkvloer. Tevens wordt door de actoren een formele opleidingsovereenkomst gesloten die leidt naar een officiële kwalificatie.

Apprenticeship-opleidingssystemen hebben een lange en waardevolle historiek. Ook hier in Vlaanderen. We denken dan aan het leercontract (de Leertijd in SYNTRA), het deeltijds beroepssecundair onderwijs (Centra voor Leren en Werken) en sinds 2015 aan het duaal leren.

Systemen gebaseerd op leren en werken worden door werkgevers sterk geapprecieerd. Wie via een 'duaal systeem' opgeleid wordt, verwerft op de werkvloer heel wat praktische vaardigheden en is aan het einde van de opleidingsperiode snel en vlot inzetbaar op de arbeidsmarkt. Om die reden blijft o.m. de overheid dan ook investeren in deze vormen van duaal leren.

De vraag stelt zich echter of het apprenticeship een toekomstzeker opleidingsconcept is, waardoor deze investeringen in de toekomst ook verantwoord zullen blijven. Het antwoord op deze vraag hangt samen met de mate waarin het opleidingsmodel de verwerving van de nodige technische vorming, softskills en 21-eeuwse vaardigheden in het kader van de 'industrie 4.0' mogelijk maakt en bevordert. Het Eurofound-onderzoek bevestigde dat het apprenticeship future-proof is!

Uit de diverse beleidsaanbevelingen van het rapport nemen we er nog 3 uit:

- Het apprenticeship-model moet (nog steeds) gezien worden als een onderdeel van een industrieel beleid. Met andere woorden: steun aan het model is steun aan de ondernemingen en de economie.
- Het apprenticeship-model blijft een volwaardig opleidingsmodel waardoor lerenden met succes de overstap naar de werkvloer maken en waardoor bedrijven goed opgeleide medewerkers kunnen rekruteren.
- Het is opportuun om het concept van de 'higher apprenticeships' verder te ontwikkelen (gericht naar de VKS-niveaus 6, 7 en 8).

Meer informatie?

*Eurofound (2018), Adaptation of national apprenticeship systems to advanced manufacturing, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
<http://eurofound.link/fomeef18006>*

'Voor u gelezen ...': regelmatig worden interessante artikelen over het duaal leren via LinkedIn gedeeld.

INDEX

21ste-eeuwse vaardigheden.....	21
Aanloopfase.....	4
Activiteitenlijst.....	27
Actoren.....	41
Arteveldehogeschool.....	5
Authentiek evalueren 35	
Beginnende beroepsbeoefenaar.....	38
CCV-model.....	46
CLW.....	9
Cognitive apprenticeship.....	39
Competent en gemotiveerd voor duaal leren.....	16
Competentiecoach.....	18
Competentieroute.....	31
Conceptnota.....	3
DBSO.....	3
Differentiatie.....	26, 36
Docentencoaching.....	33
ESF.....	5, 41, 47
Evalueren.....	35
Flexibel evalueren.....	35
Gedragsindicatoren.....	37, 41
Gevaloriseerd werkplekleren.....	23
Groeipadmodule.....	21
Individualisatie.....	36
Inkanteling.....	7
Klasorganisatie.....	29
KMO en duaal leren.....	24
Leerlingenwezen.....	8
Leerpotentieel.....	20
Legitimate peripheral participation.....	39
Lesscenario.....	28
Liberform.....	5
Mentoropleiding.....	25
MICOON.....	41
OAO.....	4
Ontwikkelingsperspectief.....	18, 42
Opleidingsplan.....	27
PACT.....	6, 17, 24
Personaliseren.....	36
Processen.....	41

SAO.....	4
Sociaal-constructivisme	20
Soft skills.....	21
Sterk werkplekleren	40
SYNTRA Vlaanderen	4, 9, 36
SYNTRUM.....	9
Team duaal leren.....	4
Toepassingsgericht leerpatroon	15, 48
Triaal leren.....	19
Variabelen.....	41
Verdringingseffect.....	13
Vlaams Partnerschap Duaal Leren.....	4, 9, 25
VOLTA.....	19
Zalmen.....	6



Deze visie kwam tot stand dankzij het bestuur, de directie, het team duaal leren en de vele collega's in de SYNTRA Midden-Vlaanderen groep die begaan zijn met het duaal leren en opleiden.

We bedanken ook de collega's uit het SYNTRA-netwerk voor het delen van hun ervaringen en inzichten. Samen zijn we sterker.

We zijn Liberform, VOLTA en Arteveldehogeschool erkentelijk omdat zij ons hun vertrouwen gaven om samen met hen het duaal leren te exploreren en te implementeren.

Zonder het engagement en moed van deze collega's en organisaties om innovatieve paden te betreden, zouden heel wat opportuniteiten van het duaal leren wellicht aan ons voorbijgaan.

Met steun van



Reacties welkom:
SYNTRA Midden-Vlaanderen
Bert Van Cauteren
MZ Nachtegaalstraat 8 W1, 9240 Zele

bert.van.cauteren@syntra-mvl.be

LinkedIn  [/bertvancauteren](https://www.linkedin.com/company/syntra-mvl/bertvancauteren)





SYNTRA Midden-Vlaanderen groep
MZ Nachtegaalstraat 8W1
9240 Zele
groep.syntra-mvl.be