


GE-START | EN-AVANT
Kwalificerende trajecten
voor sociale professionals

GE-START  **EN-AVANT**

GE-START | EN-AVANT

Kwalificerende trajecten voor sociale professionals

Proeftuinen voor het opleiden van
werkende lerenden in sociaal-agogisch
werk

Ken Van Roose, Jan Claeys, Hilke Peremans, Jos Sterckx, Tanja Nuelant

December 2022

GE-START  **EN-AVANT**



Colofon

Auteurs

Ken Van Roose, Jan Claeys, Hilke Peremans, Jos Sterckx, Tanja Nuelant

Hoofdonderzoeker

Ken Van Roose

Onderzoekers/leergroepbegeleiders

Benedicte Serroen, Helen De Sadeleer, Lydwine Meyhi, Liesbet Christiaen

Stuurgroep

Aagje Frederickx (Vlaams Welzijnsverbond), Hilke Peremans (Odisee), Jan Claeys (Odisee), Jeroen Bels (JES), Jos Sterckx (Odisee), Ken Van Roose (Odisee), Linda Beirens (Vlaams Welzijnsverbond), Luc Van Waes (VIVO), Lies Verhoeven (D'Broej), Maarten Loncin (SOM), Tanja Nuelant (Odisee)

Referentie

Van Roose, K., Claeys, J., Peremans, H., Sterckx, J. & Nuelant, T. (2022). GE-START | EN-AVANT – Kwalificerende trajecten voor sociale professionals. Proeftuinen voor het opleiden van werkende lerenden in sociaal-agogisch werk. Brussel: Odisee/cluster SAW.

Lay-out

Wim Pauwels

December 2022

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van het Europees Sociaal Fonds. Het ESF stelt middelen ter beschikking voor innovaties die bijdragen tot meer en betere jobs voor meer mensen. Ontdek de werking in Vlaanderen via www.esf-vlaanderen.be

Inhoud

Colofon	2
Inhoud	3
Voorwoord	5
Managementsamenvatting	7
Aanleiding en situering	7
Onderzoeksvraag en aanpak	8
Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk	8
Beleidsaanbevelingen en conclusies	9
1. Inleiding	11
2. Aanleiding en achtergrond GE-START	12
2.1. ESF-Oproep 472 ‘Werkenden en kwalificerende trajecten’	12
2.2. Projectpartners	14
2.3. Doelgroep	16
2.4. Doelstellingen GE-START	18
2.5. Grootstedelijkheid en stedelijkheid	18
2.6. Toegankelijk maken van werken en leren in het hoger onderwijs	19
3. Onderzoeksvraag & methode	20
3.1. Onderzoeksvragen	20
3.2. Actie-onderzoek als methode	20
3.3. Projectstructuur	21
4. Vooronderzoek, ontwerpfase en rekrutering	22
4.1. Drempels bij werken en leren in het hoger onderwijs	22
4.2. Eerder Verworven Competenties als sleutel tot het hoger onderwijs?	26
4.3. Microcredentials en microdegrees als sleutel tot het hoger onderwijs?	28
4.4. Onderzoek opleidingswensen en noden	30
4.5. Rekrutering	32
4.6. Keuzes in het ontwerp van het aanbod	34

5. Traject GE-START EN-AVANT	38
5.1. Inhoudelijke modules	38
5.2. Leergroep als werkvorm	40
5.3. Werkpleklers als inspiratie	43
5.4. Persoonlijk ontwikkelingsplan als instrument van eigenaarschap	47
5.5. EVC-portfolio als instrument om ervaring te in kaart te brengen	50
5.6. EVC-assessment als toetsingsinstrument	52
6. Procesbeschrijving GE-START	54
6.1. Opstart	54
6.2. Uitvoering traject.....	57
6.3. Afwikkeling.....	62
6.4. Methodische terugblik.....	62
7. Lessen en aanbevelingen voor onze onderwijspraktijk	65
7.1. Outreach en voorbereiden op leren	65
7.2. Resultaatsgerichte opleidingen met een haalbaar tijdspad en tempo.....	66
7.3. Ervaringen en expertise waarderen.....	67
7.4. Cocreatie	67
8. Beleidsaanbevelingen en conclusies	68
8.1. Toegankelijk en inclusief hoger onderwijs met aandacht voor werkende lerenden.....	68
8.2. Metacognitieve vaardigheden en informatie-vaardigheden als hefboom voor levenslang leren ..	70
8.3. EVC - nood aan uniforme procedures voor het erkennen van Eerder Verworven Competenties?	70
8.4. Microcredentials en microdegrees als flexibele opleidingsvormen met civiele waarde.....	72
8.5. Competenties of diploma's? Wat is de rol van het hoger onderwijs in het opleiden van werkenden?	73
8.6. Knelpuntberoepen – op naar een kader voor aanwerven en opleiden via duaal leren	74
9. Bronnen- en literatuurlijst.....	75

Voorwoord

Sociale ondernemingen in de welzijns- en gezondheidssector en de sociale economie vinden steeds moeilijker nieuwe medewerkers en tegelijk hebben ze meer dan ooit nood aan gekwalificeerd en deskundig personeel. Nochtans is kwaliteitsvolle dienstverlening een terechte verwachting van cliënten en hun omgeving, maar evenzeer van de overheid en de brede publieke opinie.

Sociale ondernemingen kunnen vandaag hun nieuwe medewerkers niet langer uitsluitend zoeken in de nieuwste lichte van afgestudeerden in sociale opleidingen. Door de krapte op de arbeidsmarkt maar ook door de behoefte aan diversiteit en innovatie schiet het klassiek aanwervingsbeleid gebaseerd op diploma en anciënniteit tekort. Sociale ondernemingen opereren in een steeds disruptievere omgeving met budget- en outputfinanciering, het verlaten van diploma-financiering, vermaatschappelijking en individualisering van de zorg, zorgvouchers, schaalvergroting, de superdiversiteit, ... Het werkveld moet dus op zoek naar andere wervingskanalen, naar andere methodes en naar andere profielen om vaardigheden en knowhow op de werkvloer te krijgen... en te behouden.

Vele kandidaat-sociale-professionals beschikken wel over de juiste basishouding en persoonlijkheid, maar hebben niet altijd de juiste opleiding en kennis die het werk vereisen. Dikwijls verlieten ze de schoolbanken zonder diploma, wat hen het niet zelden achterliet met 'leerkwetsuren'. Misschien werk(t)en ze al in andere sectoren en willen ze zich nu engageren voor een sociale job. Sociale ondernemingen staan bovendien midden in een superdiverse samenleving. Dit toont zich bijzonder in de doelgroepen waarvoor en waarmee ze werken. Diversiteit in het personeelsbeleid is een noodzakelijke stap naar het realiseren van een diversiteitsbeleid. Voor verschillende organisaties is de realisatie van een divers personeelsbestand uitdagend. In de Brusselse context wordt dit nog verder uitvergroott.

Het opleidingsveld wordt gelijkaardig met deze problematiek geconfronteerd. Ondanks aangepaste trajecten voor volwassenen blijft een belangrijk potentieel van werkende lerenden onderbenut en blijven vragen naar deskundigheidsbevordering vanuit sociale ondernemingen en hun medewerkers nog onbeantwoord. In formele en informele contacten met het werkveld hoort Odisee hoe het verder zou kunnen bijdragen aan oplossingen voor dit probleem door een verder doordenken op systemen van werkplekieren, afstandsonderwijs en duaal leren voor werkenden in de socialprofitsector.

Oproep 472 'Werkenden en Kwalificerende Trajecten' van Europa WSE (voorheen het Vlaamse ESF-Agentschap) bood een uitstekende mogelijkheid voor experiment. In de 2 proeftuinen van GE-START | EN-AVANT konden we onderzoeken hoe sociale professionals en werkende lerenden kunnen worden getraind en/of hun weg naar een sociale job zouden kunnen vinden. Odisee werkte daarvoor samen met Vlaams Welzijnsverbond, SOM, VIVO, D'Broej en JES. Het project legt een bijzonder focus op de Brusselse context en het Nederlandstalige sociale werkveld in Brussel (met haar meertalige en superdiverse context), maar we hebben tegelijk ook oog voor de verbreding van onze onderzoeksresultaten naar het bredere Vlaamse en grootstedelijke sociale landschap.

In dit rapport gaan we uitgebreid in op het verloop van het project, de resultaten ervan en de beleidsconclusies die we eruit willen trekken. Onze aanbevelingen richten zich zowel naar de overheid, naar de cluster Sociaal-Agogisch Werk van Odisee als naar het bredere hogeschoolbeleid.

Voor het (eigen) onderwijsbeleid formuleren we aanbevelingen in 4 domeinen: Outreachend werken is een sleutel voor het bereiken van werkende lerenden; Er is nood aan flexibele, resultaatgerichte opleidingen met een haalbaar tijdsplan en tempo die leiden tot aantoonbare competenties en competentiebewijzen; Relevante ervaringskennis en expertise inzetten in het leerproces werkt versterkend; Krachtige leeromgevingen komen tot stand in co-creatie met werkgevers en vanuit samenwerking tussen opleidingsaanbieders.

Onze aanbevelingen voor het beleid clusteren we in 6 thema's: Toegankelijk en inclusief hoger onderwijs met aandacht voor werkende lerenden; Metacognitieve vaardigheden en informatievaardigheden als hefboom voor levenslang leren; Het erkennen van Eerder Verworven Competenties; Microcredentials en microdegrees als flexibele opleidingsvorm met civiele waarde; De rol van het hoger onderwijs in het opleiden van werkenden; Aanwerven en opleiden via duaal leren als oplossing voor instroom in knelpuntberoepen.

Het zal niet verwonderen dat geen enkele van deze aanbevelingen makkelijk te implementeren is, in het bijzonder niet voor de doelgroep waarop we ons met dit project richten. We hopen dat we toch een aanzet konden geven.

Onze dank gaat uit naar iedereen die rechtstreeks of onrechtstreeks bij dit project betrokken was. In het bijzonder bedanken we de deelnemende organisaties en de deelnemers in het project, die ons mee op pad hebben gezet. Ook de vele gesprekken met organisaties uit het werkveld en de geëngageerde docenten, die mee hebben vormgegeven aan het project, waren onmisbaar om tot een krachtig resultaat te komen.

De leden van de stuurgroep (SOM, Vlaams Welzijnsverbond, VIVO, D'Broej en JES) willen we danken voor hun engagement en kritische inbreng gedurende de projectperiode.

Tot slot willen we Europa WSE (voorheen ESF) bedanken voor de middelen en ondersteuning om dit project te kunnen uitvoeren. Truvius heeft ons mee op weg gezet in het formuleren van beleidsaanbevelingen.

Kernteam GE-START | EN-AVANT

“EEN PROJECTPROEP DIE ZICH RICHTTE OP KWALIFICERENDE TRAJECTEN VOOR WERKENDEN ZAT IN DE KERN EN HET HART VAN ONZE SOCIAAL-AGOGISCHE OPLEIDINGEN IN ODISEE. WE HEBBEN EEN TRADITIE EN CULTUUR VAN ONDERWIJS MAKEN SAMEN MET VOLWASSEN LERENDEN, MET EEN TEAM VAN DOCENTEN DIE STERK VERBONDEN ZIJN MET HET WERKVELD EN GELOVEN IN TALENTEN EN LEERKANSSEN VAN VOLWASSEN LERENDEN. DIT IN COMBINATIE MET EEN WERKVELD WAAR KRACHTGERICHT WERKEN CENTRAAL STAAT.

IEDEREEN DIE OOIT AL GEWERKT HEEFT MET VOLWASSEN LERENDEN (H)ERKENT DAT DE BINNENGEBRACHTE ERVARING EEN RIJKDOM IS VOOR HET LEERPROCES EN DE OPLEIDING IN KWESTIE.

MET DIT PROJECT NAMEN WE DE KANS OM SAMEN MET WERKVELDPARTNERS EXTRA STAPPEN TE ZETTEN. WE KREGEN GEDURENDE HET PROJECT EEN SPIEGEL VOORGEHOUDEN OVER HOE WE ALS OPLEIDINGEN SOMS NOG AL TE STRIKT DENKEN VANUIT ONZE EIGEN KADERS. DE DAGELIJKE PRAKTIJK IS NIET ALTIJD EVIDENT MAAR HET IS ZEKER DE MOEITE WAARD OM WAT WE SAMEN LEERDEN IN DIT PROJECT VERDER UIT TE BOUWEN.”

Tanja Nuelant, Clusterdirecteur Sociaal-Agogisch Werk, Odisee

Managementsamenvatting

Aanleiding en situering

In 2020 lanceerde Europa WSE (voorheen het Vlaamse ESF-agentschap) oproep 472 '[Werkenden en kwalificerende trajecten](#)'. Met het oog op scholing, bijscholing en omscholing van werkenden wilde Europa WSE via deze oproep proeftuinen financieren die de mogelijkheden en randvoorwaarden van de deelname van werkenden aan beroeps- en onderwijskwalificerende trajecten verkennen. Daarbij werd de samenwerking tussen werkgevers, sectororganisaties, onderwijs en opleidingsverstrekkers gestimuleerd.

Odisee (projectleider), SOM, JES, D'Broej, VIVO en het Vlaams Welzijnsverbond sloegen de handen in elkaar om een gemeenschappelijk project te ontwikkelen met als titel 'Kwalificerende trajecten voor sociale professionals'.

Het opzet van dit project was om een breed toegankelijke opleiding op te zetten voor werkenden in de brede sociale sector. Met deze opleiding wilden we sociale professionals versterken in hun beroep en hen warm maken en voorbereiden op instroom in het hoger onderwijs. Daarnaast wilden we ook mensen die niet in de sector werken toeleiden naar een sociaal beroep.

In een tweejarig traject werd tussen november 2020 en december 2022 vormgegeven aan een actie-onderzoek waarin werd onderzocht hoe zo'n opleiding er kan uitzien en wat drempels, risicofactoren en succesfactoren zijn.

Tijdens het project werden werknemers, vrijwilligers en stafmedewerkers uit 67 organisaties bevroegd. Deze organisaties bevonden zich in de kinderopvang, jeugdwerk, jeugdhulpverlening, arbeidsbemiddeling, ouderenzorg, inburgering en integratie, sociale innovatie, sociaal-cultureel werk, buurt- en dienstencentra, begeleiding van personen met een beperking, gemeenschapscentra en mantelzorg. Daarnaast bevroegen we ook docenten, trajectbegeleiders en beleidsmedewerkers binnen Odisee.

20 lerenden engageerden zich om deel te nemen aan het traject. Er werden 2 leergroepen georganiseerd van telkens 18 bijeenkomsten. De eerste leergroep liep van september 2021 tot juni 2022. De tweede leergroep liep van januari 2022 tot december 2022. 7 deelnemers doorliepen het volledige traject. Doorheen het traject werd de relevante ervaringskennis van de lerenden gedocumenteerd in een portfolio dat de basis vormde voor de erkennen van Eerder Verworven Competenties (EVC). Het leertraject werd afgesloten met een EVC-assessment, waarin de competenties van de deelnemer werden gevaloriseerd in een competentiebewijs.

Onderzoeksvraag en aanpak

Het actie- onderzoek werd in volgende stappen/cyclussen uitgevoerd:

1. Literatuurstudie en onderzoek naar goede praktijken (november 2020 – maart 2021)
2. Exploratieve gesprekken bij werkgevers, kandidaat-deelnemers en docenten binnen de opleidingen (januari 2021 – april 2021)
3. Ontwerp van een aanbod (maart 2021 - april 2021)
4. Aftoetsen/bijsturen van het aanbod bij werkgevers, kandidaat-deelnemers en docenten (april 2021 - augustus 2021)
5. Eerste uitvoering van het aanbod / evaluatie van het aanbod (september 2021 – juni 2022)
6. Bijsturen van het aanbod / tweede uitvoering van het aanbod (januari 2022 – december 2022)
7. Afsluitende analyse en reflectie (november 2022-december 2022)

Tijdens het onderzoek werden bevragingen georganiseerd bij werkgevers, kandidaat-deelnemers, docenten en andere interne stakeholders van Odisee.

1. Er werden 67 organisaties bereikt in totaal
2. Er werden 26 verkennende gesprekken georganiseerd in 20 organisaties
3. Er werden 17 interne verkennende gesprekken georganiseerd
4. Het ontwerp van het aanbod werd voorgelegd op de onderwijsteams van de bachelors Gezinswetenschappen, Sociaal werk en Orthopedagogie en het onderwijsteam van het graduaat Maatschappelijk Werk (Odisee)
5. Het aanbod werd verder uitgewerkt in 3 werksessies met 15 docenten (Odisee)
6. Er vonden 72 rekruteringsgesprekken plaats. In sommige organisaties vonden meerdere gesprekken plaats. Tijdens deze sessies was ruimte voor feedback op het aanbod
7. Het aanbod werd afgetoetst bij de verschillende stakeholders

We vertrokken vanuit de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe kunnen we sociale professionals versterken?
2. Welke sociale professional heeft de sociale sector nodig?
3. Hoe kunnen we werkplekieren in de praktijk brengen?
4. Hoe kan vindplaatsgericht werken worden ingezet als methode om kandidaat-deelnemers te rekruteren?

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

1. **Outreaching werken** en **voorbereiden op leren** vormen een belangrijke sleutel voor het bereiken van werkende lerenden.
2. Werkende lerenden vragen **resultaatgerichte opleidingen met een haalbaar tijdsplan en tempo**, die te combineren zijn met werk en gezin en die leiden tot **aantoonbare competenties en competentiebewijzen**.
3. **Relevante ervaringskennis** en **expertise** waarderen en inzetten in het leerproces vormen een belangrijke sleutel voor het engageren van motiveren van werkende lerenden.
4. **Krachtige leeromgevingen** komen tot stand in **co-creatie** met **werkgevers** en vanuit samenwerking tussen **opleidingsaanbieders**.

Beleidsaanbevelingen en conclusies

1. Toegankelijk en inclusief hoger onderwijs met aandacht voor werkende lerenden

- ⇒ *Het hoger onderwijs dient in het opleiden van werkende lerenden extra aandacht te hebben voor drempels en specifieke kwetsbaarheden. (1.1)*
- ⇒ *De toelatingsvoorwaarden voor het hoger onderwijs werken drempelverhogend. Ook de toelatingsproeven werken in een aantal gevallen mogelijks drempelverhogend ondanks het feit dat ze net het tegenovergestelde beogen. Een meer inclusief toelatingsbeleid is aangewezen. Zijn voorbereidingsprogramma's effectiever dan toelatingsprogramma's of formele vereisten? (1.2)*
- ⇒ *Op het continuüm tussen 'generatiestudenten', 'volwassen studenten', 'werkende lerenden', 'werkende lerenden met relevante beroepservaring' dient te worden onderzocht welke aanpak gemeenschappelijk werkt voor al deze doelgroepen en welke aanpassingen nodig zijn voor welke doelgroep, bijvoorbeeld op vlak van werving, communicatie, organisatie, curriculum en didactiek. Voor 'werkende lerenden met beroepservaring' is intensieve samenwerking met werkgevers aangewezen. (1.3)*
- ⇒ *Beroepservaring uit heden en verleden dient te worden ingezet om opleiding verder te faciliteren en bestaande competenties te valoriseren. (1.4)*
- ⇒ *Werknemers (maar ook werkgevers en hogescholen) moeten op de hoogte zijn van de rechten (verlofstelsels, premies,...) die geopend worden bij deelname aan vorming en opleiding. Een automatische toekenning kan hier verder aan bijdragen. (1.5)*

2. Metacognitieve vaardigheden en informatievaardigheden als hefboom voor levenslang leren

- ⇒ *Voor het opleiden van 'levenslang lerenden' kan het inzetten op metacognitieve vaardigheden (vb. doelen stellen, plannen en organiseren, reflecteren,...) extra leerwinst opleveren.*
- ⇒ *Ook het aanleren van informatievaardigheden (het kunnen opzoeken en verwerken van informatie) kan extra leerwinst opleveren.*

3. EVC - nood aan uniforme procedures voor het erkennen van Eerder Verworven Competenties ?

- ⇒ *De EVC-procedure kan opleidingen in het hoger onderwijs meer aantrekkelijk maken voor zij-instromers. Zeker wat betreft het toeleiden van zij-instromers naar knelpuntberoepen kan dit voordelen opleveren. (3.1)*
- ⇒ *De prijs die een lerende betaalt voor het afnemen van een EVC-assessment is niet kostendekkend. Daarnaast lopen hogescholen mogelijks inkomsten mis voor de studiepunten die worden verworven via EVC. De financiering van EVC's dient dus te worden onderzocht. (3.2)*
- ⇒ *EVC-procedures moeten meer toegankelijk, meer transparant en uniform zijn. Samenwerking tussen opleidingen en associaties voor het ontwikkelen van EVC-procedures is aangewezen. (3.3)*

4. Microcredentials en microdegrees als flexibele opleidingsvormen met civiele waarde

- ⇒ *Microdegrees zijn een flexibele opleidingsvorm die kan worden ingezet om werknemers bij te scholen op korte termijn. (4.1)*
- ⇒ *Deze opleidingsvorm kan het hoger onderwijs meer toegankelijk maken en nieuwe op maat-leersituaties introduceren (4.2)*
- ⇒ *Er is aandacht nodig voor de compatibiliteit van deze microdegrees met opleidingen op langere termijn en de duurzaamheid van dit model. Zijn de credits die worden verworven ook op langere termijn inzetbaar voor het bekomen van vrijstellingen in steeds evoluerende opleidingen? (4.3)*
- ⇒ *Een vraag is op welke manier deze programma's toegankelijk kunnen gemaakt worden voor werkenden. Kunnen deze worden gevolgd via dagonderwijs, avondonderwijs of afstandsonderwijs en in welke formules? (4.4)*
- ⇒ *Kunnen hogescholen meer flexibel omspringen met toelatingsvoorwaarden bij microdegrees en microcredentials? (4.5)*

5. Competenties of diploma's? Wat is de rol van het hoger onderwijs in het opleiden van werkenden?

- ⇒ *De tendensen m.b.t. het inzetten van Eerder Verworven Competenties, microcredentials en flexibele opleidingen wijzen op een evolutie van 'diplomadenken' naar 'competentiedenken', zeker wanneer het gaat over werkende lerenden. Deze evolutie wordt verder versterkt in die sectoren waarin we veel knelpuntberoepen terugvinden.*

Daarbij zien we een aantal vragen die voortkomen uit het onderzoek, die specifiek gelden voor die sectoren met knelpuntberoepen:

- *Wat is de waarde van een hoger diploma op de hedendaagse en toekomstige arbeidsmarkt?*
- *Wat is de waarde van microcredentials op de hedendaagse en toekomstige arbeidsmarkt en binnen het hoger onderwijs?*
- *Wat is de waarde van EVC-bewijzen op de hedendaagse en toekomstige arbeidsmarkt en binnen het hoger onderwijs?*
- *Welke vormen van training en opleiding sluiten aan bij de noden van werknemers en werkgevers en op welke manier kunnen deze best worden gecertificeerd?*
- *Op welke manier kunnen samenwerkingen tussen het werkveld en het hoger onderwijs leiden tot certificering? Wat is de rol van het hoger onderwijs m.b.t. het erkennen van Eerder Verworven Competenties?*

6. Knelpuntberoepen – op naar een kader voor aanwerven en opleiden via duaal leren

- ⇒ *Het model rond 'aanwerven en opleiden via duaal leren' dient verder te worden onderzocht binnen de opleidingen die gericht zijn op de combinatie werken en leren. (6.1)*
- ⇒ *Ook het wettelijk, financieel en praktisch kader dient verder te worden onderzocht. (6.2)*
- ⇒ *Hoe deze vorm van leren kan worden ingericht op de werkvloer en wie dit dient te faciliteren en begeleiden dient verder te worden onderzocht. (6.3)*

1. Inleiding

In 2020 lanceerde Europa WSE (voorheen het Vlaamse ESF-agentschap) oproep 472 'Werkenden en kwalificerende trajecten'. Met deze oproep wilde Europa WSE proeftuinen financieren die de mogelijkheden en randvoorwaarden van de deelname van werkenden aan beroeps- en onderwijskwalificerende trajecten verkennen. Dit met het oog op scholing, bijscholing en omscholing van werkenden. Daarbij werd de samenwerking tussen werkgevers, sectororganisaties, onderwijs en opleidingsverstrekkers gestimuleerd.

Odisee, SOM, JES, D'Broej, VIVO en het Vlaams Welzijnsverbond sloegen de handen in elkaar om een gemeenschappelijk project te ontwikkelen met als titel 'Kwalificerende trajecten voor sociale professionals'. Dit project kreeg de roepnaam 'GE-START | EN-AVANT'. Truvius begeleidde in opdracht van Europa WSE overkoepelend alle projecten binnen de oproep 472 en ondersteunde bij het formuleren van beleidsaanbevelingen.

Het opzet van dit project was om een breed toegankelijke opleiding op te zetten voor werkenden in de brede sociale sector. Met deze opleiding wilden we sociale professionals versterken in hun beroep en hen warm maken en voorbereiden op instroom in het hoger onderwijs. Daarnaast wilden we ook mensen die niet in de sector werken toeleiden naar een sociaal beroep. We richtten ons hier vooral op werkenden, voornamelijk ondersteunend personeel in de sociale sector. In tweede instantie maakten ook op werkzoekenden en vrijwilligers deel aan ons traject.

GE-START | EN-AVANT ging van start in november 2020 en liep af in december 2022. Doorheen het traject hadden we contacten met werknemers, vrijwilligers en stafmedewerkers uit 67 organisaties uit de kinderopvang, jeugdwerk, jeugdhulpverlening, arbeidsbemiddeling, ouderenzorg, inburgering en integratie, sociale innovatie, sociaal-cultureel werk, buurt- en dienstencentra, begeleiding van personen met een beperking, gemeenschapscentra en mantelzorg. Daarnaast bevroegen we ook docenten, trajectbegeleiders en collega's die werken rond EVC (Eerder Verworven Competenties), talenbeleid, microcredentials en beleidsmedewerkers van de hogeschool. Deze stemmen namen we mee in het ontwerp van GE-START | EN-AVANT.

Twintig lerenden gingen uiteindelijk de uitdaging aan. Vanuit hun parcours, ervaringen en feedback hebben zij mee richting gegeven aan ons leerproces over het opleiden van werkende lerenden.

In deze publicatie lees je hoe het project werd ontwikkeld en uitgevoerd. We gaan achtereenvolgens in op de aanleiding (hoofdstuk 2), de onderzoeksvraag-en methode (hoofdstuk 3), het vooronderzoek, de ontwerpfase en de rekrutering (hoofdstuk 4), het traject zelf (hoofdstuk 5) en reflecties op het afgelegde proces (hoofdstuk 6).

Tot slot formuleren we in hoofdstuk 7 de lessen die we meenemen uit GE-START. In hoofdstuk 8 formuleren we afsluitend een aantal beleidsaanbevelingen.

Voor de leesbaarheid van deze publicatie gebruiken we 'GE-START' als roepnaam voor het project.

Veel leesplezier

Ken Van Roose, Hilke Peremans, Jos Sterckx, Jan Claeys, Tanja Nuelant
Cluster Sociaal-Agogisch Werk Odisee

December 2022

2. Aanleiding en achtergrond GE-START

2.1. ESF-Oproep 472 ‘Werkenden en kwalificerende trajecten’

Het project ‘GE_START | EN_AVANT’ is een antwoord op een oproep van ESF (het Europees Sociaal Fonds) binnen het thema ‘werkenden en kwalificerende trajecten’ (ESF, 2020¹):

Met deze oproep willen we proeftuinen financieren die de mogelijkheden en randvoorwaarden van de deelname van werkenden aan beroeps- en onderwijskwalificerende trajecten verkennen, met het oog op zowel scholing, bijscholing en omscholing. De opleidingen moeten passen binnen de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS) en leiden tot een onderwijs- of beroepskwalificatie. Het opzet van de proeftuinen verloopt in co-creatie en in partnerschap tussen werkgevers, werkgevers- en sectororganisaties en de onderwijs- of opleidingsverstrekkers, met een uitvoeringsfase in het opleidingsjaar 2020-2021 en/of 2021-2022 waarin er met werkenden een onderwijs- of opleidingstraject wordt doorlopen.

De initiële projectomschrijving vanuit Odisee luidt als volgt (ESF, 2020²):

Sociale ondernemingen in de welzijns- en gezondheidssector en de sociale economie vinden steeds moeilijker nieuwe medewerkers en tegelijk hebben ze meer dan ooit nood aan gekwalificeerd en deskundig personeel. Kwaliteitsvolle dienstverlening is een terechte verwachting van cliënten en hun omgeving, maar evenzeer van het management, de overheid en de brede publieke opinie.

Vele kandidaat-sociale-professionals beschikken wel over de juiste basishouding en persoonlijkheid, maar hebben niet altijd de juiste opleiding en kennis die het werk vereisen. Dikwijls verlieten ze de schoolbanken zonder diploma, wat hen het niet zelden achterliet met 'leerkwetsuren'. Misschien werk(t)en ze al in andere sectoren, maar velen willen ze zich engageren voor een sociale job.

Sociale ondernemingen staan bovendien midden in een superdiverse samenleving. Dit toont zich bijzonder in de doelgroepen waarvoor/waarmee ze werken. Diversiteit in het personeelsbeleid is een eerste stap naar het realiseren van een heus diversiteitsbeleid, terwijl het een bijzondere uitdaging is om geschikte medewerkers met een migratieachtergrond te vinden.

In de Brusselse context wordt dit nog verder uitvergroet. Ook het aanwerven en aan boord houden van Brusselse werkkrachten betekent een versterking van de slagkracht van het Brusselse sociaal werklandschap. Ondertussen opereren sociale ondernemingen in een steeds disruptievere omgeving met budget- en outputfinanciering, het verlaten van diploma-financiering, vermaatschappelijking en individualisering van de zorg, zorgvouchers, schaalvergroting, de superdiversiteit, ... Het is duidelijk dat het klassieke aanwervingsbeleid gebaseerd op diploma en anciënniteit niet langer volstaat.

¹ <https://www.esf-vlaanderen.be/nl/oproepen/werkenden-en-kwalificerende-trajecten>

² <https://www.esf-vlaanderen.be/nl/projectenkaart/kwalificerende-trajecten-voor-sociale-professionals>

Het opleidingsveld wordt - niet onlogisch- gelijkaardig met deze problematiek geconfronteerd. Met haar specifieke volwassenentrajecten (Bachelors Gezinswetenschappen en Sociaal Werk) en het Graduaat Maatschappelijk Werk heeft het studiegebied Sociaal-Agogisch-Werk van de Odisee hogeschool al een belangrijke aanzet gegeven. Toch blijft een belangrijk potentieel onderbenut en blijven vragen naar deskundigheidsbevordering vanuit sociale ondernemingen en hun medewerkers nog onbeantwoord.

In het bijzonder wordt vastgesteld dat de huidige leertrajecten voor werkenden nog een te hoge drempel kennen. Ze beginnen niet aan een opleiding die te veel lesdagen vereist, ze haken voortijdig af of hun tewerkstelling maakt vaste lesdagen onmogelijk (ploegenstelsels).

Ook de sociale situatie van velen is een extra drempel (gezin, zorg voor de kinderen en een gebrek aan steun van het thuismilieu). En niet in het minst zijn er ook financiële drempels: deeltijds werken is voor velen geen optie, terwijl trajecten van werkpleklers wel een aanzienlijke extra tijdsinvestering vragen.

Dit project beoogt om proeftuinen op te zetten die mensen die reeds aan het werk zijn op een pad brengen naar het bekomen van een (eerste of bijkomende) kwalificatie als 'sociale professional'. Werkenden dus die reeds in de sociale sector werken (in een onderhouds-, technische of administratieve functie) of een andere job hebben, maar een sociale job beogen (en daar nog geen kwalificatie of vooropleiding voor hebben).

De opleiding zal aandacht hebben voor de empowering van de sociale professional als individu (en als lid van groepen/gemeenschappen), voor de vaardigheden en attitudes die de instappende sociale professional nodig heeft en voor werkpleklers. De deelnemers worden gerekruteerd via het Odisee-netwerk van sociale ondernemingen en via een experimentele 'vindplaatsgerichte aanpak'.

Een achterliggend idee bij dit project is dat het Studiegebied wil experimenteren met een studiegebiedbreed 'schakeljaar' of 'vooropleiding' voorafgaand aan onze reguliere opleidingen. Het project wil in elk geval drempels om te starten met een kwalificerende opleiding in kaart brengen en experimenteren met (deel-)oplossingen.

2.2. Projectpartners

GE-START is een samenwerking tussen verschillende opleidingen binnen de opleidingscluster Sociaal-Agogisch werk van Odisee en SOM, het Vlaams Welzijnsverbond, JES, D'Broej en VIVO. Het project wordt gefinancierd door ESF (nu Europa – Werk & Sociale Economie).

Europa Werk & Sociale Economie (voorheen ESF – Europees Sociaal Fonds Vlaanderen)

[Europa WSE](#) is 'de afdeling 'Europese programma's' van het Departement Werk en Sociale Economie van de Vlaamse Gemeenschap. Europa WSE beheert onder andere het ESF (Europa WSE, 2022). [Het Europees Sociaal fonds \(ESF\)](#) stimuleert Vlaamse organisaties om de **arbeidsmarkt te versterken en de werkgelegenheid te vergroten** (WSE, z.d. ³). Het fonds helpt mensen omscholen naar een nieuwe job of begeleidt hen bij het zoeken naar een eerste baan. Bedrijven krijgen hulp bij de afstemming werk/privé voor de werknemers en de structuur van de arbeidsorganisatie. Ook maatschappelijk kwetsbare groepen, zoals laaggeschoolden, allochtonen of personen met een arbeidshandicap worden hierin betrokken. Daarnaast stimuleert het ESF organisaties om innoverend en transnationaal te werken.

Odisee – opleidingscluster Sociaal-Agogisch Werk

Odisee is de opdrachthouder van het project 'GE_START | EN_AVANT'. Het project wordt getrokken vanuit het [studiegebied Sociaal-Agogisch Werk](#)⁴. Dit studiegebied bestaat uit verschillende opleidingen. Volgende opleidingen werden actief betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van GE-START:

- Bachelor gezinswetenschappen
- Bachelor gezinswetenschappen voor volwassenen
- Bachelor sociaal werk
- Bachelor sociaal werk voor volwassenen
- Graduaat maatschappelijk werk
- Bachelor Orthopedagogie

JES

[JES](#) (JES, z.d. ⁵) is actief in het jeugdwerk en vertrekt vanuit een positieve kijk op stedelijkheid. De organisatie zoekt steeds naar nieuwe opportuniteiten en samenwerkingen en deelt expertise met partners. Kinderen en jongeren moeten zich thuis voelen in de stad. JES ondersteunt hen via activiteiten en projecten in de zoektocht naar hun plaats in de stad en naar hun eigen competenties. JES geeft hen een duwtje, zodat ze zich gesterkt voelen en kunnen groeien: als individu, als groep en als volwaardige bewoner van de stad. Met een eigenzinnige en constructieve blik op stedelijke uitdagingen maakt JES het verschil. JES is actief in Gent, Antwerpen en Brussel.

³ <https://www.esf-vlaanderen.be/nl/esf/europees-sociaal-fonds>

⁴ <https://odisee.be/interessegebied-social>

⁵ <https://jes.be/wij-zijn-jes>

D'Broej

[D'Broej vzw](#) (D'Broej, z.d.⁶), “De Brusselse Organisatie voor de Emancipatie van Jongeren”, wil via het ontwikkelen van initiatieven in de vrije tijd bijdragen tot de emancipatie van kinderen en jongeren. D'Broej vertrekt vanuit de leefwereld van jongeren in de Brusselse wijken en biedt een positieve belevingsruimte waarin jongeren hun talenten en competenties verder kunnen ontplooiën. D'Broej ontwikkelt deze initiatieven zowel rechtstreeks als via de uitbouw en ondersteuning van wijkgerichte jeugdwerkingen en werkt hiervoor samen met partners. Daarnaast ontwikkelt D'Broej een jeugdwelzijnspijler rond verschillende welzijnsthema's. Hierbinnen worden preventieve acties opgezet naar ouders, tieners en jongeren. Binnen deze pijler werkt D'Broej aan individuele hulpverlening en doorverwijzing van jongeren.

VIVO

[VIVO](#) (VIVO, z.d.⁷) creëert en organiseert acties om potentiële werknemers naar de social profitsector toe te leiden en huidige werknemers en organisaties binnen de sector te versterken. VIVO zet in op diversiteit, kansengroepen en werkbaar werk en werkt samen met diverse partners en het beleid. VIVO is op het domein ‘vorming/arbeidsmarkt’ voor de social-profitsectoren de enige paritaire Vlaamse, overkoepelende organisatie. Dat maakt van VIVO een uniek aanspreekpunt voor de sociale partners, voor de overheid en voor de social profit ondernemingen. Binnen dit domein werkt VIVO mee aan een dienstverlening waar de deelnemer/werknemer centraal staat. VIVO pleit voor maatschappelijke solidariteit en solidariteit onder werknemers.

Vlaams Welzijnsverbond

Het [Vlaams Welzijnsverbond](#) (Vlaams Welzijnsverbond, 2018⁸) verenigt initiatiefnemers in de jeugdhulp en gezinsondersteuning, de kinderopvang en de ondersteuning van personen met een beperking. Het Vlaams Welzijnsverbond zoekt naar kansen om het recht op welzijn voor iedereen te maximaliseren en creëert daarvoor nieuwe opportuniteiten. Op die manier bouwt het Vlaams Welzijnsverbond mee aan een solidaire samenleving. Als werkgeversorganisatie ondersteunt het Vlaams Welzijnsverbond zijn leden in welzijnsgericht ondernemerschap en behartigt de organisatie hun belangen. Het Vlaams Welzijnsverbond beïnvloedt maatschappelijke en politieke ontwikkelingen door een actieve rol op te nemen in relaties met de overheid en partners.

SOM

[SOM](#) (SOM, z.d.⁹) is de federatie van sociale ondernemingen en verenigt, ondersteunt en vertegenwoordigt organisaties in de sectoren gezondheid, welzijn, werk en wonen. SOM is de pluralistische werkgeversfederatie voor de social profit en vertegenwoordigt organisaties uit alle strekkingen van de maatschappij via een intersectorale aanpak die sociaal ondernemerschap inspireert. SOM is een erkende werkgeversorganisatie die de belangen behartigt van al haar leden op Vlaams en federaal niveau en zetelt in zes paritaire comités.

⁶ <http://dbroej.be/nl/about/over-dbroej>

⁷ <https://www.vivosocialprofit.org/missie-en-visie-van-vivo>

⁸ <https://www.vlaamswelzijnsverbond.be/kennismaking/opdrachtsverklaring>

⁹ <https://www.som.be/over-som>

2.3. Doelgroep

Het studiegebied Sociaal-Agogisch Werk leidt met de opleidingen Sociaal werk, Orthopedagogie en Gezinswetenschappen op tot professionals die worden tewerkgesteld in de brede sociale sector, gaande van kinderopvang, jeugdhulp tot ouderenzorg, sociaal-cultureel werkers in wijkhuizen en buurtcentra tot vindplaatsgericht werkers in kwetsbare buurten, toeleiders in de integratiesector, gezinsbegeleiders, jeugdwerkers, maatschappelijk werkers in het algemeen welzijnswerk, HR-medewerkers,.... Deze sociale professionals werken dus met heel wat verschillende doelgroepen, zowel individueel, op groepsniveau, organisatieniveau en op beleidsniveau. Ze werken rond verschillende thema's, zowel in kleine (vrijwilligers)organisaties als in (hele) grote organisaties. In de ontwerpfase van het project hebben we de breedheid van de sociale sector meegenomen. We hebben dus niet gekozen voor een specifieke subsector of een specifiek takenpakket. Wel werd er bij de rekrutering gefocust op de ruime regio Brussel.

Wat betreft het profiel van de deelnemers aan het traject stelden we vier groepen voorop:

1. Ongekwalficeerde sociale professionals – daarmee bedoelen we werknemers die een sociaal beroep uitoefenen zonder passend diploma
2. Werknemers binnen de sociale sector die werken in een ondersteunende rol (logistiek, administratie) die zich willen omscholen tot sociale professional
3. Vrijwilligers binnen de sociale sector die zichzelf willen professionaliseren
4. Zij-instromers en werkzoekenden zonder passende vooropleiding die willen instromen in de sociale sector



Uit heel wat contacten in het werkveld blijkt dat organisaties een tekort aan instroom van nieuwe personeelsleden noodgedwongen opvangen met het aanwerven van mensen zonder passende vooropleiding. Het gevolg is dat er een groep werknemers is die begint te werken in de sector zonder de competenties die nodig zijn om de job uit te oefenen.

Een extra moeilijkheid is dat de instroom breed is: we zien professionals die wel een bachelordiploma hebben uit een ander opleidingsgebied en die zich heroriënteren op de arbeidsmarkt. Aan de andere kant van het spectrum zien we mensen die geen hoger diploma hebben. Dit gegeven zorgt voor een extra moeilijkheid op de werkvloer. Onder meer het coachen van deze groep werknemers loopt niet altijd even eenvoudig omdat hun 'startpunt' niet altijd gelijk is. Ook omdat het voor collega's met een coachende opdracht niet eenvoudig is om zich aan te passen aan deze diverse groep zij-instromers. Het aanwerven van ongekwalificeerd personeel zorgt weliswaar voor een antwoord op de directe nood aan personeel, maar zorgt tegelijkertijd voor tal van nieuwe uitdagingen.

Het van bij het begin begeleiden en opleiden van instromende werknemers kan er voor zorgen dat ze beter voorbereid zijn op het starten in de sector. Het zou ook de risico's die het aanwerven van ongekwalificeerd met zich meebrengt kunnen indammen. Aangepaste opleidingen met aandacht voor een professionele basishouding en met aandacht voor reflectie op het eigen handelen kunnen een shift met zich meebrengen, van 'zij-instromers omdat het moet' naar 'zij-instromers omdat het kan'. Daarnaast kan vorming en begeleiding op maat van deze groep er voor zorgen dat mensen langer in de sector blijven.

Niet alleen voor zij-instromers zijn vorming en opleiding cruciaal. Het zijn essentiële onderdelen van het werken binnen de sociale sector en begeleidingswerk. Persoonlijke ontwikkeling als professional behoort tot de kerntaken van wie dit werk doet. Er moet dus ook ruimte voor vorming en opleiding zijn binnen het takenpakket. Mensen moeten vorming en opleiding kunnen volgen binnen hun arbeidstijd, mede gefinancierd door werkgevers en de overheid. De winst hiervan is meervoudig: Personeel voelt zich beter gesteund, cliënten worden kwaliteitsvol begeleid, er is meer innovatie, werknemers hebben meer regie over hun werk.... Als werkgevers de nood aan ontwikkeling van werknemers ten volle erkennen en meenemen in hun personeelsbeleid, wordt de combinatie werken en studeren meer haalbaar voor volwassen studenten. Ook het hoger onderwijs dient hier nog een weg in af te leggen. Er is nood aan structuren die meer wendbaar en vraaggestuurd kunnen werken op maat van het werkveld en andere stakeholders. Werkgevers en organisaties geven aan dat trajecten zoals GE-START veel kunnen betekenen, mits ze voldoende aangepast zijn aan de realiteit en praktijk van het dagelijks werk op de vloer. Maar dit soort trajecten vraagt van opleidingsaanbieders de nodige wendbaarheid en flexibiliteit.

De procedure om Eerder Verworven Competenties te erkennen is een interessant gegeven en kan competenties valideren van mensen die zeer waardevol zouden kunnen zijn in de sector. Ik denk dat het meer dan tijd is dat er bij aanwerving en verloning niet meer enkel wordt bekeken welk diploma iemand heeft, maar vooral welke competenties iemand bezit. Het aanreiken van instrumenten om die competenties te benoemen en te erkennen kan hier een eerste stap zijn.

BART VAN DEN STEEN (OPLEIDINGSHOOFD ORTHOPEDAGOGIE)

2.4. Doelstellingen GE-START

Vanuit het projectvoorstel formuleren we drie grote projectdoelstellingen:

1. Ongekwalficeerde sociale professionals versterken op de werkvloer
2. Ongekwalficeerde sociale professionals voorbereiden op de instroom in het hoger onderwijs en hun afstand tot het hoger onderwijs verkleinen
3. Aanwezige competenties bij ongekwalficeerde sociale professionals in kaart brengen en erkennen

2.5. Grootstedelijkheid en stedelijkheid

De sociaal-agogische opleidingen binnen Odisee bevinden zich in Brussel en de Brusselse rand, met campussen in Brussel-centrum, Schaarbeek en Dilbeek. Er is vanuit de opleidingen een nauw contact met het werkveld in en rond Brussel.

Als eerstelijnsorganisaties hebben ook D'Broej en JES een sterk netwerk in Brussel en de Brusselse wijken, zowel met de jongeren als met stedelijke partners. JES is daarnaast ook actief in Gent en Antwerpen en zet in op stedelijkheid. Maar ook heel wat lidorganisaties van SOM, het Vlaams Welzijnsverbond en VIVO werken in de ruime Brusselse omgeving.

De superdiversiteit in Brussel zorgt voor een extra complexe culturele en talige context. Daarnaast hebben cliënten vaak te maken met verschillende problematieken en zijn er heel wat hulpvragen tegelijkertijd aanwezig. Factoren zoals kansarmoede, gezondheidsproblemen, werkloosheid, verslaving en middelengebruik, schooluitval, slechte huisvesting, dak- en thuisloosheid,... maken het werken als sociale professional in Brussel extra uitdagend.

Die uitdagingen zijn uiteraard ook terug te vinden in de gemeenten en steden in de Brusselse periferie en de centrumsteden. Dit maakt van grootstedelijkheid en stedelijkheid een belangrijk thema voor de toekomst. Bij de rekrutering van deelnemers en organisaties hebben we ons in eerste instantie voornamelijk gericht op Brussel en de Brusselse rand, zonder dit als een uitsluitende voorwaarde te gebruiken om te kunnen deelnemen.

2.6. Toegankelijk maken van werken en leren in het hoger onderwijs

Een andere aanleiding om GE-START te ontwikkelen is het verkleinen van drempels voor de deelname van werkenden aan het hoger onderwijs. Een eerste vraag is welke drempels spelen bij werkenden en op welke manier voorbereidende en flankerende trajecten in het hoger onderwijs hier aan tegenmoet kunnen komen. Een tweede vraag is op welke manier de drempels in het aanbod zelf kunnen worden aangepakt.

Binnen het studiegebied Sociaal-Agogisch Werk van de Odisee-hogeschool wordt al actief gewerkt om het aanbod toegankelijk te maken voor werkenden en volwassen lerenden:

- De graduaatsopleiding maatschappelijk werk is een tweejarige opleiding waar lerenden twee dagen per week naar de campus komen. Daarnaast wordt er gewerkt via werkplekleren.
- De opleidingen Sociaal werk en Gezinswetenschappen hebben elk een aangepast traject voor volwassenen van 1 dag per week.
- Binnen de opleiding Gezinswetenschappen wordt er gewerkt met een voorbereidende leergroep, waar lerenden gedurende 1 jaar een pakket van 30 studiepunten kunnen volgen. In de leergroep wordt onder begeleiding van een docent ingezet op het verwerken van de leerinhouden, het voorbereiden op examens,... Daarnaast wordt de levens- en werkervaring van lerenden ook actief ingezet in de opleiding.

Hoewel er al ingezet wordt op levenslang leren en er actief wordt gewerkt aan het verkleinen van drempels blijft het zoeken naar manieren om werkende lerenden toe te leiden naar opleiding. Zeker voor kort- en middengeschoolde en kwetsbare werknemers zijn er nog heel wat drempels. Met GE-START willen we deze drempels verder onderzoeken en onderzoeken hoe we hiermee aan de slag kunnen.

Naast het flankerend aanbod dat hogescholen al inzetten om drempels te faciliteren, willen we ook onderzoeken op welke manier we Eerder Verworven Competenties en Microcredentials kunnen inzetten.

3. Onderzoeksvraag & methode

3.1. Onderzoeksvragen

Uit de projectaanvraag komen, naast de projectdoelstellingen die we hierboven formuleerden, vier grote onderzoeksvragen naar voor:

1. Hoe kunnen we sociale professionals versterken?
2. Welke sociale professional heeft de sociale sector nodig?
3. Hoe kunnen we werkplekleren in de praktijk brengen?
4. Hoe kan vindplaatsgericht werken worden ingezet als methode om kandidaat-deelnemers te rekruteren?

Vanuit deze onderzoeksvragen formuleerden we een aantal bijkomende onderzoeksvragen:

- Wat zijn drempels om deel te nemen aan kwalificerende trajecten?
- Welke competenties staan centraal in sociale opleidingen en welke competenties zijn noodzakelijk om als beginnende sociale professional in opleiding te kunnen functioneren?
- Welke kwalificatiebewijzen kunnen worden afgeleverd binnen het concept van de proeftuin?
- Wat kunnen microcredentials en microdegrees betekenen voor werkende lerenden?
- Wat kan het erkennen van Eerder Verworven Competenties betekenen voor werkende lerenden?

3.2. Actie-onderzoek als methode

GE-START is opgezet als een actie-onderzoek en vertrekt vanuit de praktijk. Actie-onderzoek heeft een tweevoudig doel: de verandering van praktijken en het ontwikkelen van kennis in verband met deze verandering. In dit project staat het ontwikkelen van praktijken m.b.t. het omkaderen van lerende sociale professionals centraal. Actie-onderzoek heeft 5 belangrijke kenmerken (Jacobs et al, 2018¹⁰):

1. Actie-onderzoek is cyclisch en bestaat uit 4 stappen: verkennen van problemen, plannen van veranderacties, uitvoeren van veranderacties en observeren, evalueren en bijsturen.
2. Participatie van belanghebbenden en de onderzoeker
3. Duurzame verandering van praktijken
4. Het binnenbrengen van meerdere perspectieven
5. Reflexiviteit op eigen handelen, het onderzoeksproces en de impact daarvan

In dit onderzoeksopzet heeft de onderzoeker verschillende rollen: ontwerpen en uittesten van processen, belanghebbenden van verschillende niveaus bevragen en observeren, draagvlak creëren voor verandering, analyseren van processen en resultaten en een narratieve rol: het brengen van 'het verhaal' dat voortkomt uit het onderzoek. Deze publicatie is een weerslag van het proces dat we hebben gelopen.

Het onderzoek werd in volgende stappen/cyclussen uitgevoerd:

1. Literatuurstudie en onderzoek naar goede praktijken (november 2020 – maart 2021)
2. Exploratieve gesprekken bij werkgevers, kandidaat-deelnemers en docenten binnen de opleidingen (januari 2021 – april 2021)
3. Ontwerp van een aanbod (maart 2021 - april 2021)

¹⁰ Jacobs et al. (2018). [Actieonderzoek: de praktijk centraal](#)

4. Aftoetsen/bijsturen van het aanbod bij werkgevers, kandidaat-deelnemers en docenten (april 2021 - augustus 2021)
5. Eerste uitvoering van het aanbod / evaluatie van het aanbod (september 2021 – juni 2022)
6. Bijsturen van het aanbod / tweede uitvoering van het aanbod (januari 2022 – december 2022)
7. Afsluitende analyse en reflectie (november 2022-december 2022)

Tijdens het onderzoek werden bevragingen georganiseerd bij werkgevers, kandidaat-deelnemers, docenten en andere interne stakeholders.

1. Er werden 67 organisaties bereikt in totaal
2. Er werden 26 verkennende gesprekken georganiseerd in 20 organisaties
3. Er werden 17 interne verkennende gesprekken georganiseerd
4. Het ontwerp van het aanbod werd voorgelegd op de onderwijsteams van de bachelors Gezinwetenschappen, Sociaal werk en Orthopedagogie en het onderwijsteam van het graduaat Maatschappelijk Werk (Odisee)
5. Het aanbod werd verder uitgewerkt in 3 werksessies met 15 docenten (Odisee)
6. Er vonden 72 rekruteringsgesprekken plaats. In sommige organisaties vonden meerdere gesprekken plaats. Tijdens deze sessies was ruimte voor feedback op het aanbod
7. Het aanbod werd afgetoetst bij de verschillende stakeholders uit de projectstructuur (zie volgende)

3.3. Projectstructuur

De projectstructuur van GE-START streefde naar co-creatie tussen de verschillende opleidingen van het Sociaal-Agogisch Werk binnen Odisee en het brede werkveld.

- **Onderzoeker** (1) – Leiding, ontwerp en uitvoering van het onderzoek
- **Projectteam** (6) – Operationeel proces, begeleiding leergroepen, uitvoering van het project, communicatie over het project
- **Kerngroep** (5) – Tweemaandelijks intern overleg over operationele en strategische keuzes in het onderzoek
- **Projectgroep** (7) – Driemaandelijks studiegebiedbreed overleg m.b.t. voortgang van het project (= kerngroep + afgevaardigden uit het elke opleiding)
- **Stuurgroep** (10) – Driemaandelijks overleg m.b.t. voortgang van het project (= kerngroep + externe projectpartners)

4. Vooronderzoek, ontwerpfase en rekrutering

Tijdens de ontwerpfase en het vooronderzoek van het project verkenden we de drempels die bestaan bij werken en leren en onderzochten we welke mogelijkheden er bestaan om deze drempels te verkleinen. We bevroegen werkgevers, werknemers en actoren uit de verschillende opleidingen en gebruikten deze input om het traject vorm te geven.

4.1. Drempels bij werken en leren in het hoger onderwijs

Bij het onderzoeken van welke drempels er bestaan om deel te nemen aan levenslang leren in het hoger onderwijs, vinden we situationele, institutionele, informationele en dispositionele drempels terug (Van Cauwenberghe et al, 2021, p.13¹¹).

- Situationele drempels hebben te maken met praktische factoren zoals tijd en afstand, praktische haalbaarheid, de combinatie tussen werk, gezin en opleiding,... Het kan hier ook gaan over het gebrek aan steun vanuit gezin, werkgever,...
- Institutionele drempels hebben te maken met de kenmerken die samenhangen met het opleidings- en onderwijssysteem. Hier gaat het bijvoorbeeld over de plaats van de opleiding, maar ook over de toelatingsvoorwaarden en de kostprijs.
- Informationele drempels hebben betrekking op de informatie over het aanbod. Komt deze informatie tot bij de lerende?
- Dispositionele drempels hebben betrekking op psychologische factoren die deelname aan opleiding belemmeren.

Informationele drempels

Een belangrijk aspect in het bereiken van lerenden is communicatie en informatie. Kwetsbare doelgroepen (kortgeschoolden, niet-beroepsactieven en 55-plussers) worden echter veel minder bereikt dan gemiddeld (Steunpunt Werk, 2022, p. 36¹²).

We hebben ervoor gekozen om het aanbod van GE-START voornamelijk via werkgevers te communiceren naar werknemers. Zowel werkgevers als werknemers konden deelnemen aan open informatiesessies. Daarnaast werden ook informatiesessies op maat van werkgevers georganiseerd. Het communiceren via werkgevers heeft als voordeel dat zij werknemers voor wie het aanbod geschikt lijkt kunnen aanspreken. Het nadeel is dat het aanbod daardoor niet bij alle belanghebbenden bekend wordt.

¹¹ Van Cauwenberghe et al. (2021), [Customer journey van niet-participerende en participerende burgers aan levenslang leren](#).

¹² Steunpunt Werk (2022), [Verzameling aan inzichten over levenslang leren](#).

Tijdsdrempels

Eén van de belangrijkste factoren om niet deel te nemen is tijd. Hoewel bij de groep 25-44-jarigen de opleidingsbereidheid het grootst is, is tijd daar de belangrijkste drempel (idem, p.22)

Familieverantwoordelijkheden, tijd en locatie spelen een bovengemiddelde rol als drempel om deel te nemen aan vorming en opleiding (idem, p.36).

Financiële drempels

Financiële drempels (onderdeel van de 'institutionele drempels') spelen in het algemeen slechts een kleine rol in Vlaanderen. Dit is te verklaren door het feit dat Vlaanderen gebruikt maakt van verschillende opleidingsincentives. Kortgeschoolden en ouderen maken hier echter veel minder gebruik van dan hogeschoolden (idem, p.36).

In het traject hebben we de financiële drempel laag gehouden om de opleiding ook toegankelijk te maken voor lerenden waarvan de werkgever niet tussenkomt.

Dispositionele drempels in het hoger onderwijs voor Levenslang lerenden

Dispositionele drempels hangen samen met attitudes, percepties en overtuigingen m.b.t. leren. Het gaat dan over psychologische onzekerheden, een laag niveau aan zelfeffectiviteit, negatieve leerervaringen in het verleden. Deze worden vaker aangegeven door kortgeschoolde werknemers, 55+'ers, niet-beroepsactieven en volwassenen die niet wensen te participeren (Van Cauwenberghe et al., 2021, p.13).

Deze groepen zien ook minder nood aan opleiding én worden bovendien moeilijker bereikt. Zeker bij de kortgeschoolden zien we een lage deelname aan opleiding in kader van het werk: Slechts 4% van de kortgeschoolden volgde recent een opleiding tegenover 32% van de hogeschoolden (Steunpunt Werk, 2022, p.17).

Hoewel de situationele, institutionele en informationele drempels uiteraard belangrijk zijn, hebben we in het ontwerp van het project extra ingezet op het verkleinen van de dispositionele drempels. Vanuit dit idee werd zoveel mogelijk ingezet op het creëren van een veilige omgeving en positieve leerervaringen.

Toelatingsvoorwaarden als drempel?

Bij het verkennen van de drempels voor het hoger onderwijs zien we een aantal bijkomende drempels voor kansengroepen. Specifiek gaat het dan over kortgeschoolde werknemers, werknemers met een niet-Europees (en niet erkend) diploma en werknemers die niet het Nederlands als moedertaal hebben.

Om te kunnen inschrijven in het hoger onderwijs, is een diploma secundair onderwijs (of gelijkgesteld) noodzakelijk. Daarnaast dient voor het volgen van een Nederlandstalige opleiding ook het juiste taalniveau kunnen worden aangetoond (B1 voor een graduaatsopleiding, B2 voor een bacheloropleiding).

We zien dat deze drempels worden aangepakt op verschillende manieren:

- Het [NARIC](#) behandelt de aanvragen van het erkennen van de gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's (NARIC Vlaanderen, z.d.¹³).
- Voor de graduaat is er een algemeen Vlaanderenbreed [toelatingsonderzoek](#) (Toelatingsonderzoek, z.d.¹⁴) voor wie niet beschikt over een secundair diploma
- Voor de bacheloropleidingen zijn de associaties bevoegd voor het toelatingsonderzoek. Bij Odisee bestaat het [toelatingsassessment](#) uit een interview waarbij keuzevaardigheid, studeervaardigheid en doorzettingsvermogen beoordeeld worden, in combinatie met een test begrijpend lezen (Odisee, z.d.¹⁵).
- Er is een Interuniversitaire Taalttest Nederlands voor Anderstaligen (ITNA) (Interuniversity Testing Consortium, z.d.¹⁶) die kan worden afgelegd aan elke associatie.
- De [EVK-en EVC-procedure](#) (Vlaanderen, z.d.) maken het mogelijk om eerdere opleiding en competenties opgedaan door ervaring mee te valoriseren.

Binnen GE-START zijn we flexibel omgegaan met de toelatingsvoorwaarden. Het belangrijkste criterium om te kunnen deelnemen was de taalvoorwaarde. Hiervoor namen we net als bij de graduaatsopleidingen het niveau B1 als richtinggevend criterium, echter zonder dit als strikt criterium op te leggen.

Advies van de Vlaamse Onderwijsraad

In maart 2021 formuleerde de Vlaamse Onderwijsraad verschillende adviezen voor Levenslang Leren in Vlaanderen, waarbij een aantal drempels werden geduid (VLOR, 2021¹⁷):

- Gebrek aan leercultuur in Vlaanderen
- Onvoldoende overzicht van het aanbod
- Onvoldoende overzicht van opleidingsincentives voor lerenden
- Het systeem van 'eerder verworven competenties' (EVC) wordt nog onvoldoende ingezet
- De positie van het aanbod 'levenslang leren' in het hoger onderwijs in Vlaanderen is onduidelijk
- De regelgeving is onvoldoende aangepast aan nieuwe onderwijsvormen
- Het hoger onderwijs is onvoldoende flexibel wat betreft organisatie en programmatie

Daarbij kijkt de VLOR niet alleen naar het hoger onderwijs, maar ook naar de arbeidsmarkt. Het is, aldus de VLOR, "cruciaal dat de arbeidsmarkt het levenslang leren mee faciliteert". Bijscholing van werknemers dient daarbij niet alleen gericht te zijn op de korte termijn (wat 'vandaag' nodig is), maar dient ook op de langere termijn gericht te zijn. Afstemming tussen werkgevers, onderwijsaanbieders en (private) opleidingsverstrekkers is aangewezen.

Binnen GE-START hebben we vooral verder onderzocht wat EVC kan betekenen voor levenslang lerenden en op welke manier we flexibel kunnen inzetten op opleidingsnoden.

¹³ <https://www.naricvlaanderen.be/nl/erkenningen/erkenning-buitenlands-diploma>

¹⁴ www.toelatingsonderzoek.be

¹⁵ <https://www.odisee.be/toelatingsassessment-voor-bacheloropleidingen>

¹⁶ <https://www.itna.be/>

¹⁷ Vlaamse Onderwijsraad (2021), [Drempels wegwerken voor het levenslang leren in het hoger onderwijs](#)

Levenslang leren en kortgeschoolde werknemers

In 2016 onderzocht CEDEFOP levenslang leren bij kortgeschoolde volwassenen. Daarbij werd vooral ingezet op het verkennen van de biografie van de doelgroep en werd onderzocht wat werk- en leerervaringen voor deze groep betekenden (CEDEFOP, 2016, geciteerd in Steunpunt Werk, 2022 p.39).

Moederschap als prioriteit?

In het onderzoek werd vastgesteld dat familiale verplichtingen vooral konden worden gelinkt aan de attitude ten opzichte van leren: het moederschap staat voorop, eerder dan de persoonlijke ontwikkeling. De situationele drempel, het gebrek aan tijd, wordt dus als secundair probleem aangegeven.

Leerkwetsuren

Binnen het onderzoek van CEDEFOP worden ook de negatieve ervaringen tijdens het initieel onderwijs aangegeven: slechte ervaringen zorgen voor een 'leerlitteken', wat ervoor zorgt dat de bevrageden een zekere angst ervaren wanneer het over onderwijs gaat .

Effectieve strategieën bij het opleiden van kortgeschoolde lerenden:

- ⇒ Het cultiveren van een leercultuur bij kortgeschoolden is een belangrijk aandachtspunt
- ⇒ Daarbij is het belangrijk om in te zetten op bewustzijn van de eigen competenties. Het focussen op wat een lerende al kan zorgt voor extra zelfvertrouwen.
- ⇒ Ook is het belangrijk om 'leren' als een dynamisch gegeven te beschouwen, dat kan plaatsvinden binnen school, opleiding en werkcontext.
- ⇒ Tastbare en onmiddellijke resultaten van leren werken motiverend bij kortgeschoolden
- ⇒ Een andere motiverende factor is het stabiliseren, behouden of verbeteren van de positie op de arbeidsmarkt.
- ⇒ Kortgeschoolde lerenden geven aan dat opleiding relevant moet zijn op hun huidige job. Onmiddellijke positieve feedback zorgt voor meer jobtevredenheid en motiveert om te investeren in leren.

Hoewel de doelgroep van GE-START niet noodzakelijk kortgeschoold is (deelnemers kunnen ook middengeschoold zijn, of een hoger diploma hebben behaald in binnen-of buitenland), zijn deze aanbevelingen relevant voor het project. Met GE-START hebben we voornamelijk ingezet op het cultiveren van een leercultuur en het bewust worden van de eigen competenties. Daarnaast hebben we de deelnemers bewust gemaakt van het feit dat leren op verschillende manieren en in verschillende contexten kan gebeuren.

4.2. Eerder Verworven Competenties als sleutel tot het hoger onderwijs?

Bij het verkennen van de mogelijkheden om werknemers toe te leiden naar kwalificerende trajecten binnen het hoger onderwijs kwamen de 'Eerder Verworven Competenties' in het vizier (Vlaanderen, z.d.). De procedure om Eerder Verworven Competenties te erkennen en op die manier vrijstellingen te bekomen en de studieduur te verkorten, is een kans voor ongekwalificeerde sociale professionals met relevante beroepservaring. Kan de EVC-procedure worden ingezet als drempelverlager voor het aanvatten van een hogere opleiding?

Wat is een EVC-procedure?

Via een EVC-procedure kunnen lerenden op basis van ervaring aantonen dat zij bepaalde competenties bezitten. Op die manier kunnen zij een competentie-of bekwaamheidsbewijs verwerven. Dit competentiebewijs kan betrekking hebben op een beroepskwalificatie of op een onderwijskwalificatie (Vlaamse Kwalificatiestructuur, z.d.¹⁸).

- Beroepskwalificaties bepalen wat je moet kennen en kunnen om een beroep uit te oefenen. Deze kunnen worden verworven via onderwijs, opleiding of via een EVC-traject. Deze beroepskwalificaties kunnen worden uitgereikt door vb. Syntra, CVO's en VDAB.
- Onderwijskwalificaties bepalen wat je moet kennen en kunnen om verdere studies aan te vatten, te functioneren in de maatschappij of een bepaald niveau uit te oefenen. Ze bestaan uit meerdere beroepskwalificaties en worden geformuleerd op 8 niveaus die gedefinieerd worden in de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS).
VKS-Niveau 5 is het niveau van een afgestudeerd gegradueerde.
VKS-Niveau 6 is het niveau van een afgestudeerde bachelor.
Onderwijskwalificaties in het hoger onderwijs kunnen worden uitgereikt door de hoger onderwijsinstellingen.

Hoe gaat een EVC-procedure in zijn werk?

Een EVC-procedure kan er als volgt uitzien (KU Leuven, 2022¹⁹):

- **Aanmelding**
- **Quickscan.** De Quickscan bestaat uit een CV en een zelfinschattingstest m.b.t. studievastigheden en -attitudes en de competenties die bij een bepaalde opleiding horen.
- **Intakegesprek:** aan de hand van de quickscan wordt een intakegesprek gevoerd. Op basis hiervan wordt ingeschat of een EVC-procedure wenselijk is. Is er voldoende ervaring om een EVC-procedure op te starten? Voor welke competenties is het zinvol om een EVC-procedure te starten?
- **EVC-portfolio:** aan de hand van bewijsstukken en reflecties toont de deelnemer aan dat hij competenties bezit.
- **Competentiegericht gesprek:** op basis van het EVC-portfolio wordt aan de hand van een competentiegericht gesprek in de diepte en de breedte getoetst in welke mate de competenties die de lerende wil aantonen aanwezig zijn en in welke mate bijkomende assessments nodig zijn.
- **Assessment:** voor het bewijzen van competenties die onvoldoende blijken uit de voorgaande stappen, of die moeilijk aan te tonen zijn via een portfolio, worden bijkomende assessments georganiseerd.

¹⁸ <https://vlaamsekwalificatiestructuur.be/>

¹⁹ <https://associatie.kuleuven.be/onderwijs/studeren-op-maat/evc>

De EVC-procedure kan worden ingezet voor het bewijzen van deelcompetenties van een opleiding of voor de volledige opleiding.

Wat is de waarde van een competentiebewijs verkregen via een EVC-procedure?

Binnen het hoger onderwijs kunnen EVC-procedures leiden tot competentiebewijzen. Deze competentiebewijzen kunnen op hun beurt leiden tot vrijstellingen. De competentiebewijzen zijn geldig in elke Vlaamse hoger onderwijsinstelling. Een competentiebewijs verkregen aan Odisee is dus ook inzetbaar binnen dezelfde opleiding in een andere hogeschool.

Een lerende kan aan de hand van een EVC-procedure vrijgesteld worden voor het volgen van bepaalde opleidingsonderdelen. Indien de lerende alle competenties van een opleiding aantoont, kan hij via een EVC-procedure een volledig diploma verkrijgen.

Hoe het werkveld omgaat met competentiebewijzen (dus niet het volledige diploma) verkregen op basis van een EVC-procedure is op dit moment nog niet duidelijk. Daarvoor is verder onderzoek nodig.

Welke kansen zien we?

- De EVC-procedure kan leiden tot **studieduurverkorting**. Dit maakt een opleiding dus korter of lichter, en op die manier meer haalbaar.
- De EVC-procedure maakt duidelijk wat een lerende al kan. Het is een nuttig instrument om het **bewustzijn van de eigen competenties** te vergroten en kan leiden tot meer **zelfvertrouwen**.
- De EVC-procedure (of de voorbereiding erop) kan worden ingezet als een **formatief instrument**. Het is op die manier niet alleen een toetsinstrument, maar ook een leerinstrument.
- Opleidingen kunnen EVC-procedures ontwerpen voor leerlijnen of opleidingsonderdelen waarbij ervaringskennis een troef is. Dit kan opleidingen aantrekkelijker maken voor werkende lerenden.

Welke uitdagingen zien we?

- Hoewel de mogelijkheid tot EVC al lang bestaat, is het weinig bekend, niet onder studenten, maar ook niet onder docenten.
- EVC-procedures zijn lijk, zeker als het gaat over het erkennen van een volledige opleiding.
- Bijkomende assessments zijn vaak niet uitgewerkt en worden pas ontwikkeld wanneer er een aanvraag is. Dit zorgt er voor dat de procedures niet altijd transparant zijn.
- De vertaling van competentiebewijzen naar vrijstellingen is een complexe oefening, aangezien opleidingsonderdelen vaak verschillende competenties tegelijkertijd trainen en toetsen. Wie slechts enkele competenties kan aantonen, is dus niet altijd zeker van vrijstellingen. De uitkomst van een EVC-procedure is dus onzeker.
- Op dit moment is het niet duidelijk hoe het werkveld kijkt naar competentiebewijzen die zijn bekomen via EVC.
- Aangezien competentiebewijzen inzetbaar zijn in alle hogescholen, is samenwerking bij het ontwikkelen van uniforme procedures en assessments wenselijk.
- Een volledig assessment kost maximaal 590 euro (Odisee, z.d.²⁰). Vanuit het oogpunt van de student is dit duur. Relatief gezien is dit echter goedkoop: in Nederland kost een EVC-procedure als snel het drievoudige (EVC-Centrum Nederland, z.d.²¹).

²⁰ <https://www.odisee.be/evc-procedure>

²¹ <https://evc-centrum-nederland.nl/>

4.3. Microcredentials en microdegrees als sleutel tot het hoger onderwijs?

Bij het verkennen van de mogelijkheden om werknemers toe te leiden naar kwalificerende trajecten binnen het hoger onderwijs komen korte opleidingstrajecten in het vizier. [Microcredentials en microdegrees](#) (Odisee, z.d.²²) zijn kortdurende, diplomagerichte opleidingen, bedoeld voor professionals of geïnteresseerden die zich willen verdiepen in een bepaald onderwerp. Het aanbod richt zich op actuele en relevante thema's van de sector en zijn verbonden aan een bacheloropleiding.

In vergelijking met microcredentials, bestaan microdegrees doorgaans uit meerdere opleidingsonderdelen en omvatten ze meer studiepunten. Microcredentials zijn vaak korter en qua inhoud meer afgebakend. Bij succesvolle afronding ontvang je een creditbewijs. Dit geeft erkenning aan de behaalde leerresultaten en kan mogelijk een opstap zijn naar een bacheloropleiding.

Welke kansen zien we?

- Microcredentials en microdegrees kunnen flexibel en op maat worden ingezet voor het opleiden van werkende lerenden.
- Microcredentials en microdegrees zijn korte programma's en leiden tot een direct resultaat.
- Microcredentials en microdegrees leiden tot een creditbewijs en dus tot vrijstellingen in een bacheloropleiding.
- Bij het volgen van een microdegree of een microcredential heb je relatief snel een zichtbaar en tastbaar resultaat (in de vorm van een competentiebewijs) in handen.

Welke uitdagingen zien we?

- In vergelijking tot het aanvatten van een bacheloropleiding is het inschrijfgeld van een microdegree relatief duur. Dit komt door een vaste inschrijfkost die je bij elke inschrijving aan een hogeschool betaalt.
- Microcredentials en microdegrees komen niet noodzakelijk tegemoet aan de 'dispositionele drempels' (zie 4.1) die personen met afstand tot het hoger onderwijs ervaren.
- Microcredentials en microdegrees die niet worden aangepast aan volwassen lerenden, maar die bestaan uit opleidingsonderdelen die in het reguliere dagonderwijs worden aangeboden, komen niet noodzakelijk tegemoet aan de situationele drempels (zie 4.1) die werkende lerenden ervaren.

In het uitwerken van het traject hebben we ervoor gekozen om de EVC-procedure verder te verkennen. Dit omwille van het feit dat lerenden hiermee bewust worden van hun competenties, een breed overzicht krijgen van wat ze al kunnen en omdat dit kan leiden tot studieduurverkorting.

²² <https://www.odisee.be/microcredentials-en-microdegrees>

De 'sense of belonging' is een centraal begrip binnen onze inclusieve hogeschool. Dit is niet vanzelfsprekend voor volwassen, werkende studenten. Het Hoger Onderwijs, Odisee en de meeste opleidingen zijn vandaag grosso modo georganiseerd rond en geënt op (de noden van) de typische generatiestudenten. De stijgende groep van levenslang lerenden en de wens om deze studenten nog meer te laten instromen en succesvol te laten door- en uitstromen, nodigt de hele Odisee-gemeenschap uit tot een sensitiviteit voor deze studenten, gedurende hun hele studieloopbaan. Om de gevoeligheid en de reflex rond Levenslang Leren (LLL) concreet te maken, pleiten we voor een consequente en constante alertheid voor de noden van levenslang lerende, bijvoorbeeld bij het ontwikkelen van nieuw beleid, bij data-analyses, bij curriculum-wijzigingen,... Een interessant instrument hiervoor is het overzicht van de drempels en hefbomen die verschillende persona's ervaren tijdens hun studieloopbaan.

Om het leren van deze studenten maximaal centraal te kunnen stellen, is een goede omkadering van inschrijving tot diploma essentieel. De vijf binnen Odisee ontwikkelde LLL-persona's geven een zinvolle inkijk in hun behoeften, motivatieniveaus, startcompetenties (taalkennis, digitale vaardigheden, eerdere (negatieve) ervaringen), maar ook in hun sociale of professionele context. Het inspelen en afstemmen op de begeleidingsnoden van levenslang lerenden vraagt een grote inspanning van een opleiding en betrokken onderwijs- en dienstenteams. Deze realiteit noopt het algemeen beleid en de opleiding om te analyseren hoe dit duurzaam kan worden georganiseerd en waar opnieuw structureel drempels kunnen weggewerkt (bv. de digitale muur en tsunami aan informatie bij inschrijving en daarna) en hefbomen worden geïnstalleerd opdat bepaalde begeleidingsinterventies minder of beperkter nodig zijn. De juiste balans vinden tussen op maat ondersteuning bieden én de haalbaarheid voor de betrokken medewerkers zal hiertoe een belangrijke duurzame succesfactor zijn.

Een levenslang lerende stapt met heel wat levens- en/of werkervaring in de opleiding. Een belangrijke factor om de sense of belonging te beleven is dat deze ervaring erkend en gezien wordt en kan worden gedeeld met peers. Efficiënte en transparante EVK-en EVC-procedures kunnen hierbij helpen. Het is belangrijk om een degelijk en haalbaar kader uit te werken voor alle betrokken opleidingen.

Een onderdeel van de moeilijke doorstroom van levenslang lerenden is gekoppeld aan het onderwijsprogramma. Ook hier is het van belang om zoveel mogelijk rekening te houden met de (diverse) realiteit van levenslang lerenden. Dit omvat zowel het ontwerp, opbouw en duur, verwachtingen en (non-)flexibiliteit (tijdig beschikbare kalenders, meerdaagse uitstappen, verplichte labo's of lessen), evaluatie-aanpak (vorm, tijdstip, plaats) en de stage-component (al dan niet op eigen werkplek, (on)betaald, spreiding).

ELISABETH ADRIAENS (PROJECTCOÖRDINATOR VAN HET ONDERWIJSONTWIKKELINGSPROJECT 'DOORSTROOM LEVENSLANG LERENDEN' EN DOCENT IN DE OPLEIDING GEZINSWETENSCHAPPEN EN PSYCHOSOCIALE GERONTOLOGIE BIJ ODISEE).

4.4. Onderzoek opleidingswensen en noden

Voor de ontwerpfase van GE-START werden de vormingsnoden voor ongekwalificeerde professionals onderzocht. Dit deden we door in gesprek te gaan met werknemers en stafmedewerkers uit organisaties in het sociaal werkveld. In totaal voerden we 26 verkennende gesprekken met 20 organisaties. Hier gingen we in gesprek over zowel de vorm, de inhoud als de finaliteit van de opleiding. Daarbij werd ingegaan op verschillende vragen:

- Welke inhoudelijke en methodische handvatten hebben ongekwalificeerde professionals nodig om zichzelf verder te ontwikkelen en te versterken?
- Welke basisvaardigheden missen zij?
- Wat is de ideale duur en frequentie van een opleidingstraject?
- Hoe moet het opleidingstraject opgebouwd worden?
- Wat is de rol van de werkgever, de werknemer en de opleidingsinstelling?
- Wat is de finaliteit van een opleiding wat betreft kwalificering?

Tegelijkertijd betrokken we ook docenten en trajectbegeleiders binnen de opleidingen van het studiegebied Sociaal-Agogisch werk en peilden we naar de opleidingsbehoeften die zij herkennen bij studenten, niet alleen bij generatiestudenten maar ook bij volwassen lerenden en werkstudenten. Niet alleen de vaardigheden waarover een sociale professional moet beschikken, maar ook de vaardigheden waarover een 'lerende' moet beschikken om tot een goed leerproces te komen werden hier benoemd.

Vanuit die analyse kwamen we tot zes grote thema's:

- Sociale kaart en organisatie
- Begeleiden van individuen en groepen
- Samenwerken
- Communicatie (met aandacht voor taal)
- Reflectie en levenslang leren (met aandacht voor 'leren leren')
- Planning en organisatie

Vanuit een bevraging bij werkgevers en werknemers binnen de sector en docenten binnen de opleidingen Sociaal-Agogisch werk onderzochten we welke opleidingswensen en-noden er liggen bij ongekwalificeerde sociale professionals en bij volwassen, werkende lerenden in de opleidingen. Daarbij kwamen we tot een zestal grote thema's.

1) Sociale kaart en organisatie

- De lerende kan de bestaansredenen en voornaamste doelgroepen van zijn organisatie benoemen
- De lerende kent de structuur van de organisatie en weet wie waarvoor verantwoordelijk is
- De lerende kan benoemen wat zijn eigen rol is binnen de organisatie
- De lerende kan zijn organisatie duiden binnen een breder netwerk aan bestaande organisaties uit de nabije context
- De lerende kan in samenspraak met collega's doorverwijzen naar passende organisaties uit de nabije context

2) Begeleiden van individuen en groepen

- De lerende kan de doelgroep van zijn organisatie benoemen
- De lerende kan de voornaamste sterktes en zwaktes van de doelgroep van zijn organisatie benoemen op de verschillende levensdomeinen
- De lerende kan zelfstandig individuen begeleiden/ondersteunen bij dagelijkse activiteiten in verschillende levensdomeinen
- De lerende kan met ondersteuning van collega's groepen begeleiden/ondersteunen bij dagelijkse activiteiten

3) Samenwerken

- De lerende kent zijn rol en verantwoordelijkheden binnen de organisatie
- De lerende kent de rol van collega's binnen de organisatie
- De lerende assisteert collega's bij het realiseren van doelstellingen en taken
- De lerende vraagt ondersteuning aan zijn collega's voor het realiseren van doelstellingen en taken
- De lerende werkt samen met collega-studenten voor het realiseren van gedeelde opdrachten

4) Communicatie

- De lerende communiceert over zijn werk en zijn leerproces naar zijn mentor, docent en collega-studenten
- De lerende communiceert over zijn werk naar zijn collega's
- De lerende kan zich mondeling uitdrukken tegenover zijn collega's en de doelgroep
- De lerende past zijn communicatie aan aan de situatie en de doelgroep
- De lerende kan overweg met de communicatiemiddelen die worden gebruikt voor interne communicatie
- De lerende kan overweg met de communicatiemiddelen die de doelgroep gebruikt
- De lerende kan met ondersteuning van collega's communiceren naar externen

5) Reflecteren en levenslang leren

- De lerende reflecteert op het eigen handelen en leren
- De lerende kan zijn eigen kwaliteiten en competenties in kaart brengen
- De lerende kan zijn eigen groeimogelijkheden in kaart brengen
- De lerende kan in dialoog gaan over zijn leerproces met collega's, collega-studenten, docenten en mentoren
- De lerende heeft een onderzoekende houding
- De lerende heeft een beginnend autodidactisch vermogen
- De lerende gaat constructief om met feedback over het eigen leerproces

6) Planning en organisatie

- De lerende heeft overzicht over zijn werk en taken
- De lerende kan zijn werk en taken indelen op basis van prioriteit
- De lerende stemt af met collega's, docenten en mentoren
- De lerende schakelt hulp van collega's, mentoren en docenten in bij het plannen van eigen werk en taken indien nodig

Op basis van deze inhoud werd een voorlopig ontwerp opgesteld voor het aanbod van GE-START. Dit werd voorgelegd op de onderwijsteams van de opleidingen graduaat sociaal werk, bachelor sociaal werk, bachelor gezinswetenschappen en de bachelor orthopedagogie. De onderwijsteams bestaan uit de docenten die werken in de opleidingen.

We kozen er voor om de leerinhouden te bundelen in drie modules: 'levenslang leren', 'professioneel handelen' en 'de sociale professional'. In een tweede interne bevragingronde organiseerden we drie werksessies om deze modules verder uit te werken.

Intern werden verder nog informatieve gesprekken gevoerd rond leergroepen, coaching (MyCompass²³), taalbeleid, toelatingsassessments en EVC. Tot slot werd elke module verder vormgegeven door de docenten die werden ingezet als leergroepbegeleider (4 in totaal).

4.5. Rekrutering

De rekrutering van de deelnemers gebeurde omwille van Covid19 grotendeels online, tijdens de periode maart-augustus 2021 voor de eerste groep en september-december 2021 voor de opstart van de tweede groep. Er werden informatiesessies georganiseerd voor zowel werkgevers als werknemers. Tijdens deze informatiesessies werd verder gepeild naar opleidingsnoden bij de werknemers en naar hoe een vormingstraject er zou moeten uitzien wat betreft vorm en inhoud. De rekruteringsfase gaf dus verder vorm aan het programma, om op die manier zoveel mogelijk aan te sluiten op de noden van werkgevers en werknemers.

Het aanbod werd gedeeld via verschillende nieuwsbrieven en online platformen, onder meer via de leden van de stuurgroep (SOM, VIVO, Vlaams Welzijnsverbond). Deze informatie lichtte het aanbod toe en leidde geïnteresseerden toe naar online informatiesessies. Ook bij de eerstelijnsorganisaties uit de stuurgroep (JES en D'Broej) werd het aanbod verspreid onder de werknemers.

We organiseerden 10 open online informatiesessies georganiseerd voor werkgevers en werknemers. Daarnaast organiseerden we 25 informatiesessies samen met of op vraag van organisaties: in teamvergaderingen, tijdens een opleidingsbeurs, op een sectoroverleg,... Wanneer mogelijk werd het aanbod ter plekke voorgesteld.

²³ <https://www.MyCompass.be>

Vindplaatsgerichte acties als rekruteringsstrategie

In het oorspronkelijke projectplan was het de bedoeling om ook vindplaatsgericht te werken en informatiemomenten te organiseren op een aantal pleisterplekken en in samenwerking met een aantal organisaties op het veld. Via deze actie wilden we die doelgroepen die moeilijker bereikt worden opsporen en informeren over het aanbod. Dit kanaal leek aangewezen te zijn voor het vinden van vrijwilligers, werkzoekenden en mensen die professioneel actief zijn in andere sectoren.

Door Covid19 hebben we deze acties niet of zeer beperkt uitgevoerd.

Daarnaast gaven partnerorganisaties ook aan dat het voor hen moeilijk was om zich te verbinden aan een experimenteel aanbod waarvan de uitkomst nog niet helemaal duidelijk was. Bij het ontwikkelen van GE-START hebben we er voor gekozen om te werken met het erkennen van Eerder Verworven Competenties in plaats van het werken naar een certificaat, studiebewijs of diploma. Die onzekere uitkomst zorgt ervoor dat deelnemers niet weten of en welke competentiebewijzen ze uiteindelijk zullen behalen. Dit heeft impact op de geloofwaardigheid van de partnerorganisatie bij de doelgroep, zeker indien de uitkomst van een traject minder positief is dan gehoopt.

Ook het feit dat de vindplaatsgerichte acties tijd en vertrouwen vragen bij de te bereiken doelgroep heeft ervoor gezorgd dat we dit spoor niet verder hebben gevolgd. Vindplaatsgericht werk is een specifieke manier van werken, die niet altijd een 'doelgerichtheid' verdraagt. Het netwerk en het vertrouwen van de 'gastorganisaties' hiervoor inzetten zou dus afbreuk doen aan hun positie op het veld.

Toch geloven we dat vindplaatsgerichte initiatieven iets kunnen betekenen in de opstap naar vormen van formeel leren, bijvoorbeeld door het op locatie inzetten van informeel en non-formeel leren, 'microlearning',... en andere laagdrempelige vormen van leren.



4.6. Keuzes in het ontwerp van het aanbod

Bij het ontwerpen van GE-START kwamen heel wat vragen en bezorgdheden naar boven bij zowel werkgevers als werknemers. Deze vragen peilden naar zowel praktische als inhoudelijke factoren en randvoorwaarden. Vanuit de gedetecteerde vragen en noden hebben we doelstellingen en bijhorende acties geformuleerd die we hebben gebruikt om het aanbod vorm te geven. Een overzicht vind je in onderstaande tabel.

Vragen en bezorgdheden bij werkgevers en lerenden	Doelstelling	Actie
<p>Hoe wordt het aanbod toegankelijk gemaakt voor een brede groep werknemers zonder vooropleiding?</p> <p>Hoe wordt het aanbod toegankelijk gemaakt wat betreft inschrijvingsmodaliteiten?</p>	Lage inschrijfdrempel	We hebben de inschrijfdrempel voor het traject bewust laag gehouden zowel wat betreft vooropleiding, taal als inschrijfmodaliteiten. Er werd gewerkt met een zo simpel mogelijk inschrijfformulier en een 'single point of contact' waarbij de deelnemers terecht kunnen voor vragen.
<p>Is het aanbod betaalbaar? Wie betaalt het inschrijfgeld?</p>	<p>Lage financiële drempel</p> <p>Aanbod betaalbaar houden voor werknemers waarvan de werkgever niet tussenkomt in opleidingskosten.</p>	De financiële drempel werd laag gehouden, ook vanuit de overweging dat GE-START een experimenteel traject is.
<p>Op welke manier wordt er rekening gehouden met het feit dat lerenden geen of weinig ervaring hebben in het hoger onderwijs?</p>	Toegankelijke werkvormen	<p>Digitale vaardigheden: Om deelnemers niet af te schrikken en de digitale drempel laag te houden werd er niet gewerkt met de digitale leeromgeving (Toledo). Zowel werkgevers als werknemers gaven aan dat ze dit traject het liefst offline wilden volgen. Voor een online cursus was er weinig interesse.</p> <p>Leergroepen: Er werd ingezet op een interactieve manier van werken met veel ruimte voor uitwisseling en reflectie op de eigen praktijk en het in handen nemen van het eigen leertraject, eerder dan voor een klassieke aanpak. De methode van de leergroep (zie 5.2) lijkt hier het meest voor geschikt.</p>

Vragen en bezorgdheden bij werkgevers en lerenden	Doelstelling	Actie
<p>Waar zal de opleiding plaatsvinden? Is de campus toegankelijk?</p>	<p>Toegankelijke locatie</p>	<p>Locatie: de vraag naar een toegankelijke locatie kunnen we op twee manieren interpreteren. Enerzijds gaat het dan over een toegankelijke locatie op vlak van bereikbaarheid. Anderzijds gaat het ook over een toegankelijke locatie op vlak van 'overzichtelijkheid'. De Odisee-campus in Brussel Centrum is wat betreft openbaar vervoer het best bereikbaar, maar is groot en meer complex (denk maar aan lokaalaanduiding,...). De campus in Schaarbeek ligt verder uit het centrum en werd door een aantal deelnemers als moeilijk bereikbaar beschreven. Tegelijkertijd is deze campus kleiner en is het makkelijker om er de weg terug te vinden. Er heerst ook een meer familiale sfeer.</p> <p>De leergroepen worden omwille van de kleinschaligheid georganiseerd op Campus Schaarbeek.</p>
<p>Wanneer zal de opleiding plaatsvinden? Hoe veel tijd moet worden vrijgemaakt? Kan de opleiding gecombineerd worden met werk en gezin?</p>	<p>Haalbaarheid op vlak van tijdsbesteding</p>	<p>Om de combinatie met werk en privé haalbaar te houden werd er voor gekozen om gedurende 1 (school)jaar te werken met tweewekelijkse bijeenkomsten. Dinsdagen en donderdagen werden daarbij aangegeven als best passend (vermijden van conflicten met teamvergaderingen, tijdskrediet,...). Vanuit de deelnemers wordt gevraagd om de aanvangstijd en de duur van de lesdag haalbaar te houden.</p> <p>Er wordt telkens gewerkt van 9u30 tot 15u30. Er worden zo weinig mogelijk bijkomende opdrachten gegeven, teneinde niet in te grijpen op de werktijd en de privétijd (geen huiswerk). Indien er bijkomende opdrachten worden gegeven is het de bedoeling om zoveel mogelijk te vertrekken vanuit of aan te sluiten op de werkcontext.</p>

Vragen en bezorgdheden bij werkgevers en lerenden	Doelstelling	Actie
Hoeveel tijd is nodig om lerenden te begeleiden op de werkvloer? Wat moeten mentoren hiervoor kunnen? Welke vooropleiding hebben zij nodig?	<p>Haalbaarheid op vlak van begeleiding</p> <p>Ondersteuning vanuit de school</p>	<p>Werkgevers geven aan dat het niet altijd even evident is om een mentor of begeleider aan te stellen om de lerende op de werkvloer te begeleiden. Enerzijds gaat het over het gebrek aan tijd en ruimte, anderzijds gaat het over het gebrek aan de nodige expertise om dit doen. Om een rol als mentor te kunnen opnemen is ook een zekere begeleiding en ondersteuning vanuit de school nodig.</p> <p>We formuleren geen formele richtlijnen voor mentoren. Een belangrijk criterium is dat de mentor aanwezig is op de werkplek van de lerende.</p> <p>We organiseren een samenkomst voor mentoren rond het thema coachen op de werkvloer.</p>
Kunnen werknemers die niet het Nederlands als moedertaal hebben het traject volgen? Wat met werknemers die geen officieel taaltraject hebben doorlopen of geen bewijs van een taalniveau B1 kunnen voorleggen?	Rekening houden met verschillende taalniveaus	<p>Het taalniveau van de deelnemers is een aspect dat meespeelt bij werkgevers en deelnemers. Niet iedereen bezit het juiste niveau Nederlands om officieel te kunnen inschrijven in een opleiding. Ook voor het verwerken van inhoud en het maken van taken is dit een zorg. We kiezen er voor om hier pragmatisch mee om te gaan en af te gaan op de inschatting van de student en de werkgever en houden een intakegesprek met de deelnemers om een indicatie te krijgen van mondelinge vaardigheden.</p> <p>Voor extra taalondersteuning kan beroep gedaan worden op het aanbod van de hogeschool.</p> <p>Bij het ontwerpen van het aanbod en de toetsing houden we rekening met verschillende niveaus van taligheid.</p>

Vragen en bezorgdheden bij werkgevers en lerenden	Doelstelling	Actie
Kunnen werknemers die geen (Belgisch) secundair diploma hebben deelnemen aan het traject?	Rekening houden met verschillende startniveaus	Startniveau en vooropleiding: Werkgevers en kandidaat-deelnemers geven aan dat zij niet altijd aan de benodigde diplomavereisten voldoen. Zeker voor kandidaat-deelnemers met een buitenlands diploma is dit een probleem. Binnen het traject hebben we deze voorwaarde losgelaten. Lerenden die na het traject willen inschrijven in een opleiding kunnen eventueel worden toegeleid naar een toelatingsproef.
Hoe wordt erkenning gegeven aan reeds aanwezige competenties? Welk competentiebewijs wordt uitgereikt aan het eind van de opleiding?	Erkenning geven aan zowel nieuwe als reeds aanwezige competenties	Om een zo breed mogelijke erkenning te geven van de competenties van de kandidaat zetten we de EVC-procedure in.
Is dit traject een 'extra jaar' bovenop een regulier traject?	Studieduurverkorting faciliteren	Om studieduurverkorting mogelijk te maken zetten we de EVC-procedure in.

Een aantal vragen zijn moeilijker om een antwoord op te formuleren vanuit de opleiding. Desalniettemin zijn deze belangrijk om mee te nemen.

- Opleiding van werknemers is moeilijk in te plannen in de arbeidsorganisatie
- De subsidiërende overheid of het adviserend agentschap staat niet toe om mensen in opleiding (dus nog niet gekwalificeerd) aan te werven
- Er is geen leercultuur binnen de organisatie van de lerende
- De lerende krijgt geen toelating van de werkgever
- De verlofstelsels van de lerende zijn opgebruikt

5. Traject GE-START | EN-AVANT

Met de input uit de verkenningsfase en de bevestigingen bij werkgevers, werknemers en docenten uit het studiegebied gingen we aan de slag om het inhoudelijk programma en de aanpak verder vorm te geven. Dit resulteerde in drie inhoudelijke modules. Om een veilig klimaat te scheppen voor leren werd er gewerkt via de methode van de leergroep. Via een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) werd het eigenaarschap over het leerproces gestimuleerd, in combinatie met 'werkplekleren', waar op de werkplek werd gezocht naar leermogelijkheden die aansloten op de inhoudelijke modules. Doorheen dit traject werd er gewerkt aan een EVC-portfolio, waarin de eerdere ervaringen van de lerenden werden gedocumenteerd, met het oog op het bewijzen van aanwezige competenties. Aan het einde van het traject werden de competenties van de deelnemers getoetst via een EVC-assessment.

5.1. Inhoudelijke modules

Op basis van de input uit het vooronderzoek ontwikkelden we een programma dat bestond uit drie modules van zes bijeenkomsten. Deze bijeenkomsten vonden tweewekelijks plaats, telkens tussen 9u30 en 15u30. Aanvankelijk vonden de lestijden plaats van 9u tot 16u. Deze uren waren echter niet voor iedereen haalbaar omwille van de combinatie met het gezin, het werk en de verplaatsingstijd. Om die reden werd ervoor gekozen om het begin- en eind uur aan te passen.

De inhoud van de modules werd vormgegeven op basis van de 6 thema's die werden bepaald in overleg met het werkveld en de opleidingen (zie 4.4). De modules zelf werden ontwikkeld en uitgevoerd in samenwerking met docenten uit zowel de opleidingen sociaal werk, orthopedagogie als gezinswetenschappen. In de modules werd telkens vooropgesteld om te werken met een combinatie van inhouden, uitwisseling en intervisie en het aanreiken van en oefenen met methodieken.

De module 'Levenslang Leren' had vooral tot doel om stil te staan bij de eigen sterktes en talenten, bij het leren reflecteren en het nadenken over de persoonlijke professionele ontwikkeling. Van daaruit werd de brug gelegd naar de inhoud van de twee volgende modules. De tweede module was vooral gericht op professioneel handelen en een aantal eerder algemene professionele vaardigheden. Van daaruit werd de brug gelegd naar de derde module, waar vooral werd gefocust op de sociale professional en het bredere sociaal werkveld. Tijdens de modules maakten we veel ruimte voor uitwisseling van eigen ervaringen en casussen uit de eigen praktijk.

De drie modules werkten stapsgewijs naar de opbouw van een EVC-portfolio en bereidden ook voor op het EVC-assessment (zie 5.6). Door de onderlinge samenhang van deze modules konden deze niet los van elkaar gevolgd worden.

Module 1: Levenslang leren

- Kennismaking
- Kennismaking met de opleidingen binnen studiegebied Sociaal-Agogisch Werk
- Talentenoefening: Wie ben ik, wat doe ik in en naast mijn job, waar ben ik goed in?
- Kernkwadranten: Waar liggen mijn sterktes, uitdagingen, valkuilen?
- ‘Persoonlijk ontwikkelingsplan’: Waar wil ik verder in groeien en hoe ga ik dit doen?
- Leren reflecteren
- Overlopen van de competenties die worden getraind binnen het studiegebied Sociaal-Agogisch Werk
- Vooruitblik EVC-portfolio en assessment

Module 2: Professioneel handelen

- Reflecteren op de eigen ervaringen via de STARR-methodiek
- Reflecteren: de reflectieve professional
- In kaart brengen van de eigen ervaringen en rollen binnen de eigen job
- Projectmanagement in de praktijk
- Oefenen met spreken voor een groep en presentaties
- Oefenen met het opbouwen van teksten en documenten
- Oefenen met casussen – beschrijven en bespreken
- Toelichten van de portfolio-opdracht in kader van EVC
- Bespreken en selecteren van relevante casussen en bewijsstukken in kader van EVC

Module 3: De Sociale Professional

- Reflecteren op de eigen ervaringen via de STARR-methodiek
- Sociale kaart - Eigen organisatie plaatsen binnen een breder geheel aan organisaties en netwerken
- Actief luisteren – rollenspel en simulatie
- Oefenen met casussen – beschrijven en bespreken
- Bespreken van deontologische en ethische vraagstukken
- Linken van competenties aan de eigen jobcontext
- In groep bespreken van relevante casussen en bewijsstukken in kader van EVC
- Voorbereiden op EVC-assessment
- Feedback op portfolio-opdrachten

Voor het behandelen van deze inhoud werd er zoveel als mogelijk aangehaakt op de ervaringen van de deelnemers. Dit deden we op verschillende manieren:

- Reflecteren op de eigen praktijk (zowel individueel als in groep)
- Uitwisselen van ervaringen
- Bespreken van casussen uit de eigen praktijk
- Oefenen met casussen uit de eigen praktijk (vb. via rollenspel, deontologisch denkkader)
- Werken met een persoonlijk ontwikkelingsplan (zie verder)

5.2. Leergroep als werkvorm

In GE-START werkten we met leergroepen in plaats van met een klassikale aanpak. We lieten ons inspireren door de leergroep uit de opleiding Gezinswetenschappen (Kenniscentrum Gezinswetenschappen, 2021²⁴) binnen de Odisee-hogeschool. Deze leergroep is gericht op volwassen lerenden die de opleiding Gezinswetenschappen willen aanvatten maar die afstand tot het hoger onderwijs ervaren. Binnen deze leergroep volgen lerenden zes vakken uit het regulier traject. In de namiddag worden de leerinhouden samen verwerkt onder begeleiding van een docent. De focus ligt op het verwerken van de leerstof, het leren leren en het samen leren. Verder lieten we ons inspireren door de resultaten van het OOF-project “[Leergroepen voor gedifferentieerd collaboratief en inclusief onderwijs](#)” (De Ganseman, 2019²⁵) en de daaruit voortvloeiende concepttekst.

Wat is een leergroep?

Bij het concept van de leergroep wordt uitgegaan van het principe ‘samen meer leren’. Deze manier van werken is gestoeld op drie uitgangspunten: Samenwerking, inclusie en differentiatie. De ideale groepsgrootte is tussen de 8 en 12 lerenden.

- **Samenwerking**

De leergroep gaat uit van ‘collaboratief leren’: lerenden werken samen om te leren. Daarbij versterken ze elkaar en leren ze van en met elkaar. Enerzijds kunnen ze leren van elkaars’ ervaringen en de invalshoeken die andere lerenden binnenbrengen. Anderzijds kunnen lerenden ook feedback geven en kritische vragen stellen aan hun mede-lerenden. ‘Peer learning’, leren met en van elkaar is cruciaal bij deze manier van werken. Niet alleen het formeel leren, maar ook en vooral informele manieren van leren zijn hier belangrijk.

- **Inclusie**

De leergroep laat toe om op maat te werken en rekening te houden met verschillende vragen, verschillende contexten, verschillende uitdagingen en verschillende snelheden van lerenden. Dit komt tegemoet aan de noden die we ervaren bij lerenden met afstand tot het hoger onderwijs. Er is nood aan veel ‘speelruimte’ waarbij rekening kan worden gehouden met specifieke vragen en noden. Het feit dat er een korte afstand is tussen de lerende en de docent maakt de leergroep een toegankelijke manier van werken.

- **Differentiatie**

In de leergroep is er ruimte voor gedifferentieerd onderwijs. Elke lerende kan binnen de leergroep werken aan eigen leervragen en leerdoelstellingen, los van de andere lerenden. De bindende factoren binnen een leergroep zijn de gemeenschappelijke eindcompetenties die bij een opleidingsonderdeel of cursus horen. Het feit dat elke lerende kan werken aan eigen vragen en doelstellingen (binnen het bredere kader van de aangeboden leerinhouden) zorgt voor meer eigenaarschap over het leerproces.

Binnen de leergroep legden deelnemers hun eigen accenten. Waar de ene deelnemer de focus legde op ‘leren plannen en organiseren’ was het voor de andere belangrijker om de eigen sector te verkennen. Voor weer andere deelnemers lag de focus op het leren reflecteren, nog bij een andere deelnemer lag de focus op ‘afstand en nabijheid’.

²⁴ <https://www.kcgezinswetenschappen.be/nl/voorbereidend-jaar-GW>

²⁵ De Ganseman, N (2015), [OOF-project Leergroepen](#)

Wat is de rol van de leergroepbegeleider?

De rol van de leergroepbegeleider ligt vooral op het begeleiden en het coachen van het proces. De leergroepbegeleider is hier geen klassiek lesgever maar eerder een gids. Hij gidst deelnemers langs inhouden, werkwijzen en opdrachten. Daarbij heeft hij zowel oog voor het traject van de individuele lerenden als voor het traject van de groep.

De leergroepbegeleider schept het kader waarbinnen gewerkt wordt en bewaakt de bredere leerinhouden en doelstellingen van het traject. Verder bouwt de leergroepbegeleider momenten van reflectie in, zowel wat betreft de doelstellingen van de lerenden als wat betreft de doelstellingen van de leergroep zelf.

Daarbij wordt het belang van een 'graduele opbouw' benadrukt, waar het eigenaarschap van de lerende stelselmatig wordt verhoogd. In het begin van een traject houdt de docent eerder de touwtjes in handen en vertrekt hij meer vanuit een aanbod en opdrachten. Verderop in het traject komt het eigenaarschap meer bij de lerenden te liggen.

Wat is de rol van de lerende?

De leergroep vraagt van de lerende een aantal vaardigheden die nodig zijn om het eigen leerproces in handen kunnen te nemen. Een belangrijke sleutelvaardigheid is **zelfsturing en eigenaarschap**. De lerende wordt zelf de eigenaar van zijn leerproces en dient dus zelf ook de richting van zijn leerproces te kunnen bepalen: waarin wil hij groeien en welke stappen wil hij ondernemen om tot leren te komen?

Een andere sleutelvaardigheid is **reflecteren**: de lerende moet in staat zijn om te reflecteren op het eigen leerproces en dient zich bewust te zijn van eigen sterktes en uitdagingen om zijn leerproces verder in handen te nemen en zichzelf verder te ontwikkelen. Daarom is het ook belangrijk dat hij een zekere urgentie ervaart en het belang van het leren en ontwikkelen van specifieke vaardigheden erkent.

Hoe kreeg de leergroep vorm in GE-START?

Binnen GE-START hebben we gekozen voor de leergroep als een vorm van professionele leergemeenschap. De verbindende factor tussen de deelnemers ligt in het feit dat zij allen ervaren professionals zijn uit uiteenlopende sectoren, met anderhalf tot vijftientwintig jaar ervaring. Zij konden dus allen een zekere expertise voorleggen op hun eigen domein, telkens vanuit hun eigen invalshoek en vanuit de eigen vertrouwde doelgroepen. Door uitwisseling te stimuleren leerden de deelnemers elkaars' sector kennen en kregen ze een breder beeld over de sociale sector, de verschillende beroepsprofielen, verschillende doelgroepen,...

- De leergroep doorliep telkens drie inhoudelijke modules, waar een menu van inhouden, methodieken en werkvormen werd vooropgesteld als aangrijpingspunt. Hierbij werd zoveel als mogelijk rekening gehouden met de vragen en noden van de deelnemers.
- In de eerste module werd gewerkt aan een 'persoonlijk ontwikkelingsplan', waar lerenden konden aangeven waarin zij verder wensen te ontwikkelen, waar leerkanalen lagen op de eigen werkplek en waar zij andere leerkanalen konden zoeken. Dit vormde de basis van het verdere leerproces.
- Tijdens de tweede en derde module ging er, naast het behandelen van de leerdomeinen, veel aandacht naar het samenstellen van het EVC-portfolio. Daarnaast werd er ingezet op de ondersteunende vaardigheden die nodig zijn om het portfolio en de assessments te kunnen afwerken, zoals vb. het verder trainen op reflectievaardigheden, het bespreken van casussen uit de eigen praktijk, oefencases rond deontologische kwesties, het in groep bespreken van bewijsstukken, het oefenen van een rollenspel, het voorbereiden van een presentatie,... De groep werd daarbij vaak ingezet om feedback te geven.

- Een belangrijk element van de leergroep was het bewaken van het kader en de doelstelling van de EVC-procedure, waarvoor telkens werd teruggegrepen naar de portfolio-opdracht en de eindcompetenties van de verschillende opleidingen binnen het studiegebied SAW.

Als volwassene een studietraject aanvatten is op verschillende vlakken een uitdaging. Veel is afhankelijk van de organisatie van de opleiding. Een opleiding gericht op volwassenen en een opleiding die vooral dagonderwijs biedt voor studenten die instromen uit het middelbaar onderwijs, het zijn twee andere werelden. Het wordt interessant wanneer die verschillende doelgroepen elkaar ontmoeten. Studenten met werkervaring, die een sterke praktijkcomponent kunnen binnenbrengen, brengen de leerstof of inhouden makkelijker over naar de praktijk. Anderzijds hebben reguliere studenten een sterk onderbouwd conceptueel kader aangeleerd gekregen, alvorens zij de praktijk in gaan.

Maar werken en studeren is niet altijd makkelijk. Hoe combineer je al die rollen? Er is het gezinsleven, er is het werk, de studietijd en ook de opdrachten die je meekrijgt naar huis. Er zijn de studiebezoeken, de verplichte aanwezigheden, er zijn soms opleidingsonderdelen op verplaatsing voor meerdere dagen, waarbij aanwezigheid verplicht is. Dat maakt het extra uitdagend voor volwassen studenten.

Uit mijn rol als leergroepbegeleider heb ik veel geleerd. De deelnemers van GE-START en andere werkende lerenden hebben veel voeling met de praktijk, wat een verschil is met generatiestudenten die nog geen praktijkervaring hebben. Het maakt meteen duidelijk wat werkt en wat niet: als iets in de praktijk niet werkt, komt dit signaal snel binnen via studenten die al in het werkveld staan. Tegelijkertijd is dit een uitdaging. De groep die we bereikt hebben zijn vaak 'doeners', die minder nood hebben aan theoretische kaders, terwijl dit wel belangrijk is. Hoe breng je die kaders over, hoe zorg je dat zij er de relevantie van inzien, hoe koppel je dit zelf aan de praktijk?

De leergroep heeft het mogelijk gemaakt om op maat te werken van de deelnemers, wat ervoor zorgde dat we snel konden inspelen op hun noden en hun vragen. Zeker in het begin was het aftasten, zoeken, testen en bijsturen. Een heel iteratief proces dus.

Het werken met volwassen, werkende studenten houdt in elk geval een boeiende spiegel voor. Als docent heb je dan wel theoretische kennis en ervaring, zij staan elke dag in de praktijk en geven direct terug wat werkt en wat niet werkt. Ook opleidingen gericht op generatiestudenten kunnen hier veel uit leren.

HELEN DE SADELEER (DOCENT IN DE OPLEIDING ORTHOPEDAGOGIE EN BEGELEIDER VAN DE EERSTE LEERGROEP IN GE-START)

5.3. Werkplekieren als inspiratie

Bij het ontwerp van GE-START werd onderzocht op welke manier ‘werkplekieren’ kon worden geïntegreerd in het traject. Dit model verschilt van de klassieke stage. Bij een klassieke stage wordt de lerende voorafgaand aan deze stage opgeleid en voorbereid binnen de onderwijsinstelling. Daarna wordt de opgedane kennis toegepast en verder ontwikkeld in de praktijk. Bij werkplekieren vindt het leren afwisselend plaats in de onderwijsinstelling en op de werkplek.

Duaal leren binnen het hoger onderwijs is op dit moment in volle ontwikkeling en staat ingeschreven in het [Vlaams Regeerakkoord](#) (2019-2024 p.36). De Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA) benoemt ‘werkplekieren’ als een breed continuüm van leren op de werkvloer (VLHORA, 2021²⁶). ‘Duaal leren’ is daarvan de meest doorgedreven vorm. VLHORA ziet duaal leren als een middel om verschillende doelstellingen te bereiken:

- De transfer naar de werkplek verhogen
- De verbondenheid met het werkveld verhogen
- Meer zijinstromers aantrekken naar het hoger onderwijs
- Studenten die motivatie halen uit de werkcontext naar het hoger onderwijs trekken

De meest doorgedreven vorm van werkplekieren vinden we binnen het hoger onderwijs terug in de graduaatsopleidingen, die voor een derde uit werkplekieren bestaan. Binnen het studiegebied Sociaal-Agogisch Werk van de Odisee-hogeschool wordt sinds 2020 het graduaat Maatschappelijk Werk aangeboden. Deze tweejarige opleiding bestaat uit 2 dagen opleiding per week. Initieel was het de bedoeling om de mogelijkheid aan te bieden om dit te combineren met een tewerkstelling in de sector. Deze mogelijkheid is praktisch moeilijker gebleken dan aanvankelijk gedacht. Op dit moment is er slechts een minderheid aan lerenden die de opleiding combineert met een job als sociale professional.

Tijdens GE-START wilden we een dialoogvormen tussen lerenden, organisaties (de mentor) en de opleidingsinstelling (de leergroepbegeleider). Op die manier wilden we een kruisbestuiving maken tussen de kennis, ervaring en expertise van de lerende, de mentor op de werkvloer en de docent vanuit de opleidingsinstelling.

De lerende als eigenaar van zijn eigen leertraject

Bij de deelnemers van GE-START vinden we heel veel ervaring terug die is opgebouwd uit verschillende bronnen: algemene levenservaring, ervaringskennis als vrijwilliger, ervaringskennis uit vorige jobs (in andere sectoren en andere organisaties) en/of in de huidige job, al dan niet ondersteund door een eerdere opleiding in het hoger onderwijs. Daarnaast is er ook de ervaringskennis uit eerdere levenservaringen: bijvoorbeeld als vluchteling of anderstalige nieuwkomer, als cliënt in de hulpverlening,...

Zeker bij de meer ervaren profielen die goed omkaderd worden in de werkcontext zien we veel expertise rond specifieke doelgroepen, thema's en methodieken. Die expertise wordt op de werkplek ingezet, maar ook doorgegeven aan derden, in de vorm van collega's, nieuwe collega's, stagiairs.

We legden de volgende rollen bij de lerende:

- Het benoemen van eigen sterktes en uitdagingen als sociale professional
- Het zoeken naar relevante ervaringen uit heden en verleden
- Het benoemen van persoonlijke ontwikkelingsdoelen

²⁶ VLHORA (2021), [Duaal leren / Werkplekieren](#).

- Het zoeken naar leermogelijkheden en leeractiviteiten
- Het in interactie gaan met collega's, mede-lerenden, de leergroepbegeleider en de mentor over het leerproces
- Het documenteren van het eigen leerproces en relevante ervaringen
- Het reflecteren over het eigen leerproces en relevante ervaringen

Hoe kan het hoger onderwijs gebruik maken van de ervaringskennis van levenslang lerenden?

In de bereikte doelgroep vinden we expertise en ervaringen rond diverse thema's en doelgroepen:

- Kinderen en jongeren
- Jeugdwerk
- Opvoedingsondersteuning
- Vindplaatsgericht werken
- Jeugdhulp
- Ouderen
- Migratie en de bijhorende wetgeving
- Arbeidsbemiddeling en trajectbegeleider
- Oprichten van een eigen vzw en vrijwilligerswerking
- Leidinggevende
- Stagebegeleider

Dit betekent dat we deze groep sociale professionals niet zonder meer kunnen zien als 'lerenden' maar ook als experts. En dat we die expertise moeten benutten om hen een stap verder te kunnen laten zetten en nog verder te laten springen. We kunnen deze groep dus niet op dezelfde manier behandelen als jongvolwassen studenten die een diploma-opleiding aanvatten. Tegelijkertijd vraagt dit een andere benadering dan bij 'werkstudenten', die werk en studie combineren.

Dit rijke vat aan expertise zorgt voor heel wat leerkansen, zowel vanuit de eigen opgebouwde ervaring als vanuit de organisatie waarin de lerende actief is. Vanuit dat oogpunt is de lerende eigenlijk een 'lerende professional', die zijn eigen leerproces in handen moet kunnen nemen om verder te ontwikkelen tot 'lerende expert'.

- ⇒ Er dient verder te worden onderzocht op welke manier het werken met lerenden met ervaringskennis een andere didactische aanpak vraagt. Op welke manier brengen docenten dit vandaag in de praktijk? Waar zien zij verschillen met jongvolwassen studenten en lerenden zonder ervaringskennis?
- ⇒ Daarnaast dient binnen elke opleiding te worden onderzocht op welke manier er kan worden verder gebouwd op aanwezige ervaringskennis en in welke mate deze ervaringskennis kan worden gevaloriseerd.
- ⇒ Assessments, microdegrees en flexibele leerwegen maken het mogelijk om de aanwezige kennis en ervaring zo goed als mogelijk te valoriseren en te integreren in diploma-opleidingen.

De leerbegeleider als gids

De leerbegeleider vanuit de opleidingsinstelling speelt een centrale rol wanneer het over werkplekleren gaat. Immers biedt hij het kader, het curriculum, de leerstof aan. Waar de werkvloer authentieke leer mogelijkheden biedt, is het de leerbegeleider die de lerende gidst doorheen een curriculum of programma. Daarnaast is het ook de leerbegeleider die dit proces didactisch omkadert, toetst en evalueert, bij voorkeur in samenwerking met de werkplek.

In kader van GE-START legden we volgende rollen bij de leerbegeleider:

- Het duiden van de algemene leerinhouden en eindcompetenties van de opleidingen Sociaal-agogisch werk
- Het begeleiden van de leergroepen en het groepsproces
- Het aanbieden van inhouden, methodieken en algemene omkadering
- Het organiseren en begeleiden van leermomenten
- Feedback geven op de reflecties van de lerende
- Feedback geven op de persoonlijke ontwikkelingsdoelen van de lerende
- Feedback geven op de documentatie van het eigen leerproces en relevante ervaringen van de lerende

De werkgever als mentor

Binnen GE-START stelden we voorop om de lerende te laten begeleiden door een mentor vanop de werkplek. Deze mentor wilden we engageren als ondersteuner van het leerproces van de lerende. De mentor zou in dit model het persoonlijk ontwikkelingsplan van de lerende mee bewaken en leer kansen-en mogelijkheden zoeken en deze ook actief omkaderen en begeleiden. Daarnaast wilden we de mentor ook inzetten om mee op zoek te gaan naar relevante ervaringen van de lerenden, zowel uit het verleden als uit het heden. Dit materiaal zou dan worden gebruikt voor de opbouw van een EVC-portfolio (zie 5.5).

De 'ideale mentor' is in dit geval een medewerker met een ruime ervaring binnen de organisatie of bredere sector. Vanuit deze ervaring is het makkelijker om specifieke thema's, methoden, processen,... te duiden bij de lerende. Ervaring als leerbegeleider, stagebegeleider,... en kennis van zaken m.b.t. opleiden in het sociaal werkveld zijn dan mooi meegenomen.

In kader van GE-START legden we volgende rollen bij de mentor:

- Het mee op zoek gaan naar sterktes en uitdagingen van de lerende
- Het samen zoeken naar relevante ervaringen van de lerende, zowel uit heden en verleden
- Het samen formuleren van persoonlijke ontwikkelingsdoelen van de lerende
- Het samen zoeken naar en begeleiden van leer mogelijkheden en leeractiviteiten voor de lerende
- Het ondersteunen van het documenteren van het eigen leerproces en relevante ervaringen van de lerende
- Het mee reflecteren over het leerproces en relevante ervaringen van de lerende

Doorheen het traject werd duidelijk dat het niet in elke organisatie even evident zou zijn om mentoren te vinden. We stuiten daarbij op verschillende grenzen en vraagstukken:

- Geen of weinig personeelstijd voor begeleiding en ondersteuning
- Leidinggevendenden zijn overbevraagd
- Personeelsverloop zorgt voor weinig basis of kennis waardoor het moeilijk is om een rol als mentor op te nemen
- Deelnemers hebben veel meer ervaring in het werk dan potentiële mentoren
- Potentiële mentoren hebben geen voeling met sociale opleidingen
- Geen leercultuur, dus ook weinig of geen ruimte voor begeleiding en ondersteuning

- Potentiële mentoren bevinden zich te weinig op de werkplek van de lerende
- Indien mentoren worden gezocht onder de leidinggevendenden, bestaat het risico dat deze ook instaan voor evaluaties op het werk. Hierdoor doorkruisen werk- en opleidingsevaluatie elkaar. Dit kan zorgen voor een onveilig klimaat in de opleiding en op de werkplek.
- Geen vertrouwen tussen lerende en potentiële mentor
- De lerende is zelf coördinator/leidinggevende en heeft geen mentorfiguren rond zich

Indien er wel een mentor aanwezig was, kregen we te maken met een bijkomend vraagstuk omwille van de dubbele rol die mentoren dienen op te nemen (zie ook Kelchtermans, 2010²⁷). Aan de ene kant zijn zij ‘werkbegeleider’ en begeleiden zij de lerende in het dagelijks werk. Om tot leren te komen dienen zij echter ook een rol als ‘leerbegeleider’ op te nemen. Het is vooral in deze tweede rol dat we zien dat er doorgaans weinig tijd voorhanden is. Om deze rol goed te kunnen opnemen is ook weer tijd, begeleiding en opleiding nodig. Zeker in sectoren waar een hoge werkdruk en arbeidskrapte meespelen, is het weinig evident om geschikte begeleiders te vinden.

De rol van de mentoren is binnen het kader van GE-START relatief beperkt gebleven. Waar mogelijk werden zij mee ingezet om samen te reflecteren op het leerproces en de ervaringen van de lerende. Verder ondersteunden zij ook in het ontwikkelen van de EVC-portfolio’s. Tot het uitvoeren van leeractiviteiten op de werkvloer is het niet gekomen. De ambitie om dit binnen GE-START te doen lag te hoog. Anderzijds heeft dit ook te maken met de keuze voor Eerder Verworven Competenties. De focus werd hier verlegd van ‘leren op de werkplek’ naar ‘leren via reflectie op eerdere ervaringen’.

Hoe kunnen we authentieke leerervaringen didactisch omkaderen?

Een uitdaging bij werkplekleren is het aansluiten van leerdoelen op leermogelijkheden in de praktijk. Dit sluit niet altijd naadloos aan op elkaar. Niet elk leerdoel is altijd terug te vinden in de praktijk van een organisatie. Goede voorbeelden zijn ‘werken met groepen’ of ‘projectwerk’. Niet elke sociale professional komt hier mee in contact.

Daarnaast is er de vraag op welke manier de authentieke leermogelijkheden op de werkvloer optimaal kunnen worden benut als ‘leermoment’. Om opnieuw in te gaan op de voorbeelden ‘werken met groepen’ of ‘het ontwikkelen van een project’: hoe kunnen we deze gebeurtenissen didactisch omkaderen? Welke vaardigheden heeft de mentor daarvoor nodig?

Ook technisch zitten we hier met een aantal vragen. Hoe kunnen we deze leermomenten ‘regisseren’, ‘controleren’, timen? Hoe bieden we de juiste leerervaring aan op het juiste moment?

Verder zijn er nog de technisch-administratieve vragen die bij dit model komen kijken. Hoe kan dit worden gevat in opleidingsonderdelen en ECTS-fiches, en hoe wordt de competentie uiteindelijk beoordeeld?

- ⇒ Een aanbeveling binnen de opleidingen Sociaal-Agogisch Werk is om hier verder ontwikkelwerk rond te doen en opleidingsonderdelen te creëren die op de werkplek kunnen worden verwerkt.

²⁷ Kelchtermans et al (2010) [‘Worstelen met werkplekleren’](#)

5.4. Persoonlijk ontwikkelingsplan als instrument van eigenaarschap

De lerenden werkten in het begin van het traject een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) uit waarin ze de eigen leerdoelen vastlegden. De basis van deze leerdoelen lag binnen de leerdomeinen die werden vooropgesteld. Daarna onderzochten we samen met de leergroepbegeleider en de mentor welke leermogelijkheden zich aanboden op de werkplek, om van daar uit een aantal leeractiviteiten verder te ontwikkelen.

Met het Persoonlijk Ontwikkelingsplan wilden we het eigenaarschap van het leerproces zoveel mogelijk bij de deelnemers leggen. Het einddoel van het leerproces wordt dus niet zonder meer vastgelegd door een vooropgesteld curriculum, maar door de lerende en bij uitbreiding de mentor vanop de werkplek. Het is immers daar dat leermogelijkheden zich aandienen. De leergroepbegeleider is dan vooral een gids m.b.t. leerinhouden. Enerzijds houdt hij, in samenwerking met de lerende, de vooropgestelde leerdoelen in het oog. Anderzijds bewaakt hij of deze leerdoelen in lijn liggen met de inhouden uit de modules.

Welke leerdoelen formuleren de deelnemers binnen GE-START?

Het werken met het POP aan het begin van het traject geeft inzicht in de motivaties van de deelnemers om deel te nemen aan het traject:

- Het aanscherpen van schriftelijke vaardigheden
- Taalvaardigheden aanscherpen: meer Nederlands spreken in professionele context
- Meer zicht krijgen op de brede sociale sector
- Plannen en organiseren en het beheren van de eigen agenda
- Evenwicht vinden tussen afstand en nabijheid
- Klaar zijn om een opleiding te kunnen starten
- Zoveel mogelijk vrijstellingen behalen via de EVC-procedure
- Kunnen uitschrijven en bespreken van een casus
- Het kunnen geven van een presentatie
- Meer zelfkritisch zijn en leren reflecteren
- Meer te weten komen over een specifiek thema (vb. 'ouderparticipatie')
- Administratie bijhouden en tijdig verwerken

De ambitie om te werken met een persoonlijk ontwikkelingsplan hebben we doorheen het traject teruggeschroefd om verschillende redenen en vanuit verschillende vragen:

- Het persoonlijk ontwikkelingsplan werd door sommige deelnemers niet gezien als middel, maar als doel. Zij zagen dit als een opdracht die ze moesten vervullen om te kunnen slagen, eerder dan als ondersteunend instrument dat ze konden gebruiken voor verdere professionele ontwikkeling. Dit doet vragen rijzen bij de ambitie om eigenaarschap bij de lerende te leggen. Is dit voor iedereen even wenselijk en haalbaar? Kan iedereen dit? Wil iedereen dit? Is dit voor iedereen nodig en vanaf welk niveau? Kunnen we hierin differentiëren?
- We probeerden om te werken met een digitaal persoonlijk ontwikkelingsplan in de vorm van 'MyCompass'²⁸. Via dit instrument kunnen lerenden hun eigen (professionele) ambities definiëren en hier een route naar uitstippelen. We merkten dat het digitale luik een extra laag aan complexiteit toevoegde, waarop we hebben gekozen om dit pad te verlaten.
- De combinatie van het werken met een persoonlijk ontwikkelingsplan en in een latere fase een (EVC)-portfolio was voor een aantal deelnemers verwarrend.
- De vertrouwdeheid met een persoonlijk ontwikkelingsplan op de werkvloer is een belangrijk element dat bijdraagt aan het al dan niet efficiënt kunnen gebruiken van dit instrument. In een aantal organisaties wordt dit actief gebruikt, zeker in die organisaties waar wordt ingezet op levenslang leren.
In deze gevallen is het werken met een POP meer vruchtbaar gebleken. De leercultuur speelt hier dus zeker mee.
- Het eigenaarschap over het leerproces bij de deelnemer leggen voelt niet voor iedereen even veilig of vertrouwd aan. Immers wordt de deelnemer op dat moment zelf verantwoordelijk voor wat, hoe, waar en wanneer hij leert. Voor verschillende deelnemers is het krijgen van een afgelijnd inhoudelijk pakket, bijhorende verwerkingsopdrachten en een afgebakend toetsingsmoment veel veiliger. Dit komt mogelijks voort uit het weinig vertrouwd zijn met nieuwe manieren van vorming en opleiding of het weinig vertrouwd zijn met vorming en opleiding in het algemeen. Zeker in organisaties zonder opleidingscultuur voelen we hier grote weerstand tegen.
Deze vaststelling doet ook vragen rijzen over de motivatie voor werken en leren in het algemeen: leren werknemers omdat ze dit zelf willen (persoonlijke groei, vergroten van kansen binnen de organisatie en op de arbeidsmarkt) of omdat ze moeten (verplichting van de werkgever of bevoegde overheid)? In dit laatste geval is vooral het diploma belangrijk, ten nadele van het leren/ het geleerde zelf.

²⁸ <https://www.MyCompass.be>

Eigenaarschap en volwassen lerenden?

‘Eigenaarschap’ is een hot topic binnen het domein levenslang leren. Uit het Vlaamse [Actieplan Levenslang Leren](#) (Vlaanderen, 2021 ²⁹) blijkt de ambitie om levenslang lerenden meer eigenaarschap te geven over hun levensloopbaan. Ook binnen het Instellingsbreed Kader voor Curriculumopbouw (IKCO) die de Odisee-hogeschool op weg moet zetten naar 2027, is eigenaarschap een belangrijk kernwoord. ‘De lerende is aan zet. Eigenaarschap over eigen competentie-ontwikkeling.’ is het tweede ontwerpprincipe van dit kader (Odisee, 2021 ³⁰).

“Eigenaarschap ontstaat wanneer de lerende initiatief neemt, handelt en beslist over zijn/haar eigen leerproces. Uit onderzoek blijkt dat lerenden met meer controle over hun eigen leren meer leerwinst boeken dan lerenden die extern aangestuurd worden. (...) Eigenaarschap is dus bevorderlijk voor het leren zelf, maar daarnaast ook een belangrijke vaardigheid voor de toekomst. De arbeidsmarkt verandert immers voortdurend, evoluties volgen elkaar snel op, waardoor we genoodzaakt zijn om levenslang bij te leren. Op deze manier bereiden we studenten voor op het latere werkveld en de snel veranderende maatschappij. We opteren voor flexibele leerwegen, die studenten toelaten om te vertrekken van hun eigen talenten. (...)”

Daarbij wordt de volgende belangrijke kanttekening geplaatst:

“Het is echter niet vanzelfsprekend voor studenten om zichzelf te sturen. Zelfsturing vraagt een stapsgewijs leerproces waarbij de lerende niet alleen kennis krijgt aangeleerd, maar ook strategieën om met die kennis aan de slag te gaan (Vrieling, 2014). Niet alle studenten hebben dit doorheen hun eerdere schoolloopbaan geleerd en daarnaast kunnen er andere redenen (faalangst, thuissituatie, achtergrond, etc.) in de weg staan van zelfsturing.”

Dit laatste geldt ook voor levenslang lerenden. Dezelfde kanttekening kan ook worden meegenomen op de werkvloer. Niet elke werkende krijgt even veel leerkansen op de werkvloer. Er wordt niet overall aandacht besteed aan het ontwikkelen van leerstrategieën, het zelf maken van keuzes en het in handen nemen van de eigen loopbaan, laat staan het eigen leerproces. Dit dient te worden meegenomen in het ontwikkelen van een aanbod voor volwassen, levenslang lerenden. Eigenaarschap is een mooie ambitie, maar kan het best stapsgewijs worden opgebouwd, ook bij volwassen lerenden. Dit vraagt niet alleen een ‘shift’ in onderwijsinstellingen. Ook het creëren van een open leercultuur in organisaties en het creëren van een breed en transparant opleidingsaanbod strekt hier tot de aanbevelingen.

- ⇒ In GE-START hebben we deelnemers gemotiveerd om te zoeken naar kleine, concrete leerdoelen. Dit heeft voor een aantal deelnemers gewerkt.
- ⇒ Een aantal deelnemers heeft heel concreet gezocht naar dingen om te ‘doen’: het leiden van teamoverleg, het deelnemen aan werkgroepen, het maken van een verslag, deelnemen aan externe vergaderingen, het opzetten van een activiteit,...
- ⇒ Om het ‘zelfsturend leren’ en het eigenaarschap over het eigen leerproces aan te wakkeren, is het aangewezen om te beginnen met zeer kleine, haalbare stapjes en kleine leerdoelen en niet te werken met een groot persoonlijk ontwikkelingsplan, maar met één concreet ontwikkeldoel dat de lerende wil behalen. Vanuit succeservaringen kan dan worden opgebouwd naar een groter persoonlijk ontwikkelingsplan.

²⁹ Vlaanderen (2021), [Actieplan levenslang leren](#).

³⁰ https://odisee.be/sites/default/files/public/2021-05/IKCO_INLEIDING.pdf

5.5. EVC-portfolio als instrument om ervaring te in kaart te brengen

Vanuit de vaststelling dat er heel wat ervaringskennis aanwezig was bij de doelgroep die we bereikten stelden we voorop om deze ervaringskennis te integreren in het leerproces en indien mogelijk formeel te erkennen. Vanuit die overweging hebben we gekozen om niet te werken met modules die leiden tot een creditbewijs, maar hebben we ervoor gekozen om een EVC-procedure te integreren in het project GE-START.

Doorheen het traject bouwden de deelnemers aan een EVC-portfolio en werden ze voorbereid op een EVC-assessment. Dit deden ze aan de hand van opdrachten, het bespreken van de bewijsstukken in de leergroep en individuele feedback op het portfolio.

Via het EVC-portfolio kunnen lerenden met relevante ervaring aantonen dat zij over een of meerdere competenties bezitten waartoe wordt opgeleid binnen een opleiding. In kader van GE-START werden de portfolio's als volgt opgebouwd:

- Een CV met een overzicht van relevante activiteiten en opleidingen
- Bewijsstukken (+- 5) die aantonen dat de lerende specifieke competenties inzet in de praktijk
- Een reflectie over deze bewijsstukken en de specifieke competenties die de lerende wil aantonen

Een bewijsstuk kan verschillende vormen aannemen: een product (een methodiek, een publicatie, een rapport,...), een casusbespreking, een project waaraan de lerende heeft meegewerkt,... Belangrijk is dat de bewijsstukken voldoen aan volgende kenmerken:

- De bewijsstukken zijn **authentiek**: ze vormen een bewijs van het presteren van de kandidaat zelf;
- De bewijsstukken zijn **actueel**: ze weerspiegelen het huidige competentieniveau van de kandidaat;
- De bewijsstukken zijn **relevant**: ze zijn voldoende toereikend om relevante elementen van een opleiding te dekken;
- De kandidaat houdt rekening met de **kwantiteit**: de bewijsstukken verwijzen naar een voldoende lange periode van activiteiten;
- De bewijsstukken tonen een **variatie in contexten**: ze verwijzen naar een voldoende variatie in handelings- of opleidingscontexten.

De deelnemers van GE-START maakten gebruik van volgende bewijsstukken:

- Bespreking van een uitgebreide casus (cliënt, teamvraagstuk)
- Bespreking van een deontologisch vraagstuk
- Omschrijving van een buurtproject, voorleesproject, cultuurproject
- (Zelfgeschreven) beleidsplan van de organisatie
- Uitgewerkte pedagogische visie van de organisatie
- Subsidiedossier
- Onderzoeksrapport
- Informatiebrochures voor ouders
- Video over een project
- ...

Taligheid als opleidingsvraagstuk?

Het werken met een EVC-portfolio biedt lerenden de mogelijkheid om uitgebreid inzicht te geven in professionele activiteiten en verwezenlijkingen uit het verleden. Daarbij is ook het reflectief vermogen van de lerende belangrijk. De lerende moet niet alleen bewijs leveren van het uitvoeren van een bepaalde activiteit of het stellen van bepaald gedrag, maar ook in staat zijn om dit te koppelen aan leerdoelen en moet hier over kunnen reflecteren.

Het portfolio is op die manier vooral een talig instrument, dat wordt opgesteld in de taal van de opleiding. Dit maakt het EVC-portfolio minder toegankelijk voor wie het Nederlands niet of onvoldoende beheerst. Deze vaststelling kunnen we ook in een breder perspectief zien:

- Het onderwijs waar we op voorbereiden vindt plaats in het Nederlands.
- De beleids- en werkcontext waar we op voorbereiden, maakt gebruik van Nederlands
- Sociale beroepen zijn per definitie vaak erg talig (overleg, verslagen, wetgeving, informatieverzameling, informatieverstrekking,...)
- Algemeen is het bijna niet te vermijden dat elke opleiding werkt in een eigen jargon, dat moeilijk te begrijpen is voor wie er niet in is ingewerkt.

Niettemin kunnen we niet anders dan erkennen dat het spreken van een taal naast het Nederlands, het Frans of het Engels een belangrijke troef is van heel wat sociale professionals in een superdiverse samenleving. Zeker in Brussel is dit een meerwaarde. Door hun meertaligheid maken sociale professionals de dienstverlening meer toegankelijk en bereiken ze doelgroepen die anders niet bereikt worden.

Deze vaststellingen brengen nieuwe vragen met zich mee:

- ⇒ Op welke manier kunnen anderstalige nieuwkomers beter worden voorbereid op het instromen in hogere opleidingen die plaatsvinden in het Nederlands? Kunnen hogescholen en universiteiten specifieke taalprogramma's opzetten die lerenden voorbereiden op het instromen in een studiegebied?
- ⇒ Op welke manier kan *Taalontwikkeland Lesgeven* (Odisee, z.d.³¹) worden geïntegreerd in de opleidingen SAW, met specifieke aandacht voor werkende lerenden?
- ⇒ Op welke manier kan meertaligheid (ruimer dan Nederlands, Frans en Engels) worden ingezet, erkend en gevaloriseerd in opleidingen?

³¹ <https://www.odisee.be/talenbeleid-voor-docenten>

5.6. EVC-assessment als toetsingsinstrument

Het sluitstuk van GE-START is het uiteindelijke EVC-assessment. Daarin worden de vaardigheden van de lerende getoetst en vergeleken met eindcompetenties van de beoogde opleiding. Dat gebeurt op verschillende manieren:

- Het beoordelen van het EVC-portfolio
- Een competentiegericht gesprek
- Bijkomende proeven en opdrachten

STAP 1: Het EVC-portfolio

Het EVC-portfolio wordt gelezen door verschillende partijen:

- Een portfolio-beoordelaar uit de opleidingen
- De leergroepbegeleider
- 1 EVC-assessor uit het werkveld
- 1 EVC-assessor uit de opleidingen

De portfolio-beoordelaar leest het portfolio en kent op basis hiervan per competentie een niveau toe (beginner, doorstroom of uitstroom). Deze niveaus komen overeen met de verschillende opleidingsfases. Daarnaast formuleert hij/zij algemene feedback en eventuele bijkomstige vragen. De leergroepbegeleider en de EVC-assessoren lezen het portfolio zonder het te beoordelen en formuleren bijkomstige vragen.

STAP 2: Het competentiegericht gesprek

Bij de start van het competentiegericht gesprek wordt gevraagd aan elke deelnemer om een korte presentatie voor te bereiden. Hiermee wordt alvast getoetst naar een aantal communicatievaardigheden zoals 'spreken voor een groep'.

Daarna wordt aan de hand van het portfolio en de bijkomende vragen een STARR-gesprek uitgevoerd. In dit gesprek gaan de leergroepbegeleider en de EVC-assessoren dieper in op het ingediende portfolio. Zij kunnen verdiepende en verduidelijkende vragen stellen. Daarnaast peilen ze in de diepte naar concreet gedrag dat hoort bij de verschillende competenties die een lerende wil aantonen. Dit gebeurt aan de hand van een STARR-gesprek. Na dit gesprek komen de beoordelaars tot een synthese en kennen zij per competentie een niveau toe.

Het STARR-gesprek (Universiteit Gent, z.d.) is een veelgebruikte methode om tijdens sollicitaties te peilen naar de competenties van de kandidaat. Daarbij wordt een stramien gevolgd aan de hand van een vijftal vragen:

- **Situatie:** wat was de situatie waarin je deze competentie hebt toegepast?
- **Taak:** wat was de concrete taak?
- **Actie:** welke acties heb je ondernomen?
- **Resultaat:** wat was het resultaat van deze actie?
- **Reflectie:** hoe kijk je hier op terug?

STAP 3: Bijkomende proeven en opdrachten

Op basis van de beoordeling die voortkomt uit het portfolio en het competentiegericht gesprek wordt bekeken welke bijkomende proeven nog relevant zijn om tot een eindoordeel te komen. Immers is het niet voor elke competentie mogelijk om deze te toetsen aan de hand van een portfolio en een gesprek. Deze bijkomende proeven zijn enkel wenselijk wanneer de aanwezigheid van of ervaring met een competentie wordt aangetoond. De bijkomende proef dient dan om tot een juiste niveaubepaling te komen.

Bijkomende proeven kunnen bestaan uit:

- Een algemene kennisproef m.b.t. terreinkennis
- Een simulatie (hulpverlenend gesprek, intakegesprek, verkennend gesprek,...)
- Het bespreken van een hulpverleningscase aan de hand van een aantal vragen
- Het bespreken van een deontologische kwestie
- Het uitwerken van een projectvoorstel
- Het onderzoeken van een thema aan de hand van een aantal bronnen



6. Procesbeschrijving GE-START

Na de voorbereidings- en rekruteringsfase ging het leertraject van start. Hieronder schetsen we het proces dat we hebben gelopen tussen september 2021 en december 2022. We staan stil bij de opstart, de uitvoering en de afwikkeling van het traject en eindigen met een methodische terugblik.

6.1. Opstart

Uit de rekruteringsacties bereikten we 20 deelnemers uit verschillende hoeken van de sector, met een grote variatie wat betreft jobinhoud. Deze 20 deelnemers werden verspreid over 2 leergroepen. In september 2021 startte de eerste leergroep op. Deze leergroep eindigde in juni 2022. In januari 2022 startte de tweede leergroep op. Deze liep af in december 2022.

Begin 2022 wilden we een derde leergroep opstarten zonder afsluitende EVC-procedure. Dit vanuit de vaststelling dat een aantal kandidaten het aanbod interessant vond, maar geen EVC-procedure wenste af te leggen. Voor deze leergroep waren er uiteindelijk te weinig kandidaten. Eén kandidaat sloot wel aan bij de tweede leergroep, maar legde geen EVC-procedure af.

Profiel van de bereikte deelnemers

In de voorbereidingsfase en de rekruteringsfase hebben we het aanbod voorgesteld bij 67 organisaties uit het brede sociaal werkveld. Dit gebeurde voornamelijk online. Wanneer het kon werd het aanbod ook ter plekke voorgesteld. Via deze rekruteringsacties bereikten we 20 deelnemers. Wat betreft vooropleiding bereikten we verschillende profielen:

- 19 sociale professionals zonder kwalificatie in een sociale opleiding aan een hogeschool, waarvan
 - 6 deelnemers met hoger diploma in het thuisland
 - 12 kort-of middengeschoolde deelnemers
 - 1 deelnemer met diploma hoger onderwijs in een andere sector
- 1 werkzoekende met een hoger diploma in een sociale opleiding

Wat betreft taal bereikten we de volgende profielen:

- 6 deelnemers met Nederlands als moedertaal
- 4 deelnemers met een andere moedertaal, maar met een Nederlandstalig secundair diploma
- 10 deelnemers met een andere moedertaal zonder Nederlandstalig secundair diploma. Zij volgden Nederlandse lessen via CVO of een andere instantie.

We bereikten 19 deelnemers met een sociaal beroep en 1 werkzoekende. We bereikten de volgende beroepsprofielen:

- Kindbegeleider /pedagogisch verantwoordelijke in de kinderopvang (4)
- Toeleider in de integratiesector (4)
- Medewerker in een gemeenschapscentrum (1)
- Opvoeder in een leefgroepenwerking in de bijzondere jeugdzorg (1)
- Arbeidstrajectbegeleider (1)
- Coördinator van een sociaal-culturele vzw (1)
- Werkzoekend in de sociale sector (1)
- Jeugdwerker (2)
- Gezinsondersteuner (1)

- Thuishulp in de ouderenzorg (1)
- Projectmedewerker in de professionele mantelzorg (1)
- Vormingswerker/jeugdwerker in een sociaal-culturele organisatie (1)
- Projectmedewerker innovatieve praktijken educatie en onderwijs (1)

Niet-bereikte deelnemers

Met de rekruteringsacties hebben we vooral sociale professionals bereikt. Vrijwilligers en ondersteunende profielen (vb. logistiek en administratie), werkzoekenden en zij-instromers (omscholers of ‘werkende werkzoekenden’) hebben we niet bereikt. Dit wijzen we toe aan een aantal factoren op basis van de feedback die we ontvingen van deelnemers aan de informatiesessies. Daarnaast heeft de wijze van rekruteren ook een impact op welke profielen we wel of niet hebben bereikt. We veronderstellen dat onderstaande factoren meespelen bij het niet-bereiken van deze groepen:

- Het aanbod was niet voldoende op maat van vrijwilligers. Onder andere het gevraagde engagement was te groot en de periode van de opleiding te lang.
- Het takenpakket van vrijwilligers die we hebben bereikt was te eng of eenzijdig, waardoor de competenties waarop kon worden verder gewerkt binnen GE-START te beperkt aanwezig waren.
- Er werd voornamelijk gerekruteerd via werkgevers. Ook voor de communicatie over het project richting werknemers waren we voor een groot deel afhankelijk van werkgevers. Dit zorgde ervoor dat zij zelf een selectie hebben gemaakt van werknemers die ze geschikt zagen voor het aanbod. Doorheen de gesprekken en bevragingen vonden we geen administratieve of logistieke profielen die zich wilden omscholen tot sociale professional.
- Het vindplaatsgericht werken als middel voor rekrutering werd niet uitgevoerd omwille van Covid19.
- Voor het bereiken van zij-instromers en werkzoekenden zochten we contact met VDAB, Actiris en Tracé. Omwille van het feit dat er geen concreet ‘jobaanbod’ was vanuit het traject, was het niet mogelijk om een concrete samenwerking op te zetten met deze organisaties.

Algemeen zien we dat het aanbod dat we hebben ontwikkeld niet zomaar kan vertaald worden naar de vier vooropgestelde doelgroepen tegelijkertijd. Voor elke doelgroep is er een afzonderlijke aanpak, communicatie en rekruteringsstrategie wenselijk. Ook de inhoud van het aanbod moet worden afgestemd op elk van deze doelgroepen, in samenwerking met deskundige partners die werken met en voor deze doelgroepen. Hieruit ontwikkelden we volgende lessen:

Vrijwilligers

- Het takenpakket van vrijwilligers is doorgaans meer beperkt dan dat van werkenden, de context waarin zij dit doen is eveneens vaak beperkt. Ook het aantal uren dat zij spenderen aan hun vrijwilligerswerk is doorgaans meer beperkt in vergelijking met professionals. Dat betekent niet dat hun ervaring of inzet niet relevant is. Wel betekent het dat we bij het ontwikkelen van opleidingen moeten rekening houden met een ander tempo en/of een andere intensiteit.
- Indien opleidingen worden ontwikkeld voor het professionaliseren van vrijwilligers, zijn de vormingsaanbieders en organisaties op het veld de meest aangewezen partners.
- Wat betreft EVC-procedures kunnen vrijwilligers net als werknemers deelnemen aan assessments om beroepskwalificaties of onderwijskwalificaties te laten erkennen. Er is hier geen noodzaak aan het ontwikkelen van extra instrumenten op maat van vrijwilligers.

Werkzoekenden

- Voor het ontwikkelen van trajecten voor en het rekruteren van werkzoekenden is het wenselijk om samen te werken met partners zoals VDAB, Tracé, Actiris en de Leerwinkel.
- Een belangrijke finaliteit hier is het toeleiden naar werk. Om een aanbod voor werkzoekenden te ontwikkelen is het samenwerking tussen arbeidsbemiddelaars, opleidingsinstellingen en het werkveld aangewezen. De Onderwijs Kwalificerende Opleidingstrajecten (OKOT³²) zijn graduaats-of bacheloropleidingen die erkend zijn door VDAB en die leiden tot een volledig diploma. Werkzoekenden kunnen met behoud van uitkering studeren. De opleiding wordt dan betaald door VDAB. De vraag is of het ook mogelijk om het principe van OKOT toe te passen op kortere (niet diplomagerichte) kwalificerende trajecten, die wel toeleiden naar werk in knelpuntsectoren.

Zij-instromers:

- Bij zij-instromers kunnen we de onderverdeling maken tussen zijinstromers die al aan het werk zijn in de sector (zonder passende kwalificatie) en de zijinstromers die nog niet aan het werk zijn binnen de sector, maar een job hebben in een andere sector. De eerste groep kan worden bediend via een traject zoals GE-START indien er voldoende ervaring aanwezig is (3 jaar is aangewezen).
- Voor de groep zij-instromers die actief zijn in een andere sector en zonder relevante ervaring is instromen in volwassenenopleidingen en/of afstandsonderwijs dat is aangepast aan de combinatie werken/leren het meest aangewezen.

Flankerende, voorbereidende trajecten voor instroom in het hoger onderwijs?

Zowel voor ongekwalificeerde sociale professionals, vrijwilligers, werkzoekenden en zij-instromers is een flankerend aanbod dat voorbereidt op verdere opleiding (al dan niet diplomagericht) wenselijk. Daarbij zien we verschillende noden:

- Een oriënterend aanbod dat gericht is op het kennismaken met het hoger onderwijs
- Een voorbereidend aanbod dat gericht is op leren en studeren in het hoger onderwijs.
- Een voorbereidend aanbod dat gericht is op taalvaardigheid in het hoger onderwijs.
- Een voorbereidend aanbod dat gericht is op het studeren in een specifieke opleiding.
- Het valoriseren van eerdere relevante ervaringen uit zowel professionele als vrijwillige context. Hierbij is het aangewezen om verder in te zetten op het kwalificeren van beroepscompetenties en onderwijscompetenties via EVC-procedures. Immers kunnen deze leiden tot studieduurverkorting.

Het is aanbevolen om verder te bouwen aan trajecten die gericht zijn op instroom. Waar kunnen hiervoor structurele middelen worden gevonden?

³² <https://www.vdab.be/diplomaviavdab>

6.2. Uitvoering traject

Door breed te rekruteren kregen we een brede groep aan geïnteresseerde organisaties en werknemers bij elkaar aan de start van het traject. Dit bracht echter ook grote uitdagingen met zich mee.

Diverse instroom als uitdaging

De verschillende profielen die we hebben bereikt bevinden zich in de brede sector van het sociaal werkveld, gaande van de kinderopvang over integratie, jeugdwerk, sociaal-cultureel werk, mantelzorg, jeugdhulpverlening, thuishulp, werk en opleiding en verder. Hoewel al deze profielen onmiskenbaar binnen het sociaal werk in de brede zin van het woord actief zijn, zijn er grote verschillen tussen de subsectoren onderling. Dit zowel op vlak van wetgeving, organisatiecultuur, organisatiestructuur, de aard van het werk en de rol van de hulpverlener, de doelgroep en de finaliteit van het werk in het algemeen.

Dit maakte de leergroepen interessante settings om in te leren en om de ervaringen en kennis van de verschillende sociale professionals aan elkaar te koppelen om te onderzoeken waar de grote raakvlakken en verschillen tussen werken in verschillende sectoren, organisaties of jobs zich nu precies bevinden.

Daarnaast was dit ook een kans om het eigen takenpakket en de opdracht van de eigen organisatie binnen een breder netwerk van organisaties te kunnen plaatsen. Hoewel de samenstelling van de groep de leertrajecten interessant maakte, was het toch ook niet altijd evident om herkenbaarheid te creëren en de gemeenschappelijkheden tussen de verschillende jobs en sectoren te vatten.

Uiteenlopende niveaus en ervaringen

Een veel grotere uitdaging is dat van uiteenlopende niveaus en ervaringen. Waar bepaalde profielen in zeer uiteenlopende contexten en in verschillende organisaties of projecten hebben gewerkt, is de context van anderen meer beperkt en zijn er dus ook minder leerkansen.

Dat zorgt ook voor niveauverschillen tussen lerenden met een eerder uitvoerende job en beperkte ervaring of beperkte handelingsmogelijkheden en lerenden met een breder takenpakket, meer verantwoordelijkheden en meer leerkansen. Dit biedt kansen naar leermogelijkheden: lerenden met minder ervaring leren van de meer ervaren profielen. Dit houdt echter ook risico's in: lerenden met minder ervaring worden ontmoedigd wanneer hun eigen beperkte ervaring wordt gespiegeld aan dat van meer ervaren profielen. Omgekeerd kunnen te grote niveauverschillen ook demotiverend werken voor profielen met veel ervaring.

Uiteenlopende leerculturen

We zien grote verschillen tussen de leercultuur van zowel de lerenden onderling als de organisaties van waaruit ze hebben deelgenomen aan het traject. Sommige deelnemers in het traject doen weinig of niet aan levenslang leren, terwijl dit bij anderen zeer sterk aanwezig is. Er zijn organisaties die hier weinig of niet op inzetten, terwijl er andere organisaties zijn waarvan leren deel uitmaakt van hun DNA.

Werknemers in deze organisaties worden dan ook meer actief aangespoord om zichzelf permanent te professionaliseren. Dat zorgt voor grote verschillen wat betreft beginpositie en aanwezige attitudes ten aanzien van leren.

Uiteenlopende ambities en motivaties

Ook tussen de motivaties om aan het traject deel te nemen en de ambities na GE-START zien we verschillen. Dit bepaalt ook hoe mensen deelnemen aan een traject en welk engagement zij hierin opnemen. We zien verschillende motivaties om deel te nemen:

- Oriënteren naar hogere studies – is dit iets voor mij?
- Laagdrempelig instappen op een traag tempo
- Kennismaken met de sociale sector
- Nederlands spreken en oefenen
- Persoonlijke en professionele groei en ontwikkeling
- Studieduurverkorting
- Zoveel mogelijk vrijstellingen behalen
- Zo snel mogelijk een diploma behalen

Uiteenlopende taalniveaus

Als richtlijn om in te stromen in GE-START hebben we de richtlijn overgenomen van het vereiste taalniveau bij de graduatoren (B1, vergelijkbaar met NT2 2.4). We zijn hier niet strikt mee omgegaan, in die zin dat we hier geen bewijzen of certificaten hebben opgevraagd.

Zo bereikten we deelnemers die minder dan 5 jaar in België bereikten en die een NT2 cursus hebben gevolgd, maar ook deelnemers die als moedertaal Nederlands hebben. Ook in deze laatste groep vinden we verschillen terug, bijvoorbeeld tussen deelnemers die maximaal een secundair diploma hebben behaald of anderen die hogere studies hebben aangevat.

Wat ook meespeelt is op welke manier Nederlands wordt gebruikt op de werkvloer en naar cliënten. Bij een aantal organisaties verloopt dienstverlening in het Nederlands, ongeacht het cliënteel, terwijl bij andere organisaties de dienstverlening meertalig gebeurt en wordt aangepast aan de doelgroep.

Wat taal betreft, zien we de volgende noden:

- Voorbereidend taaltraject op maat van de opleidingen SAW
- Voorbereidend taaltraject op maat van 'studeren in het hoger onderwijs'.
- Taalondersteuning / taalontwikkelen onderwijs tijdens de opleiding
- Assessments en toetsinstrumenten die rekening houden met verschillende taalniveaus

Verschuiving van leerproces naar EVC-proces?

We hebben ervoor gekozen om te werken met het erkennen van competenties via een EVC-procedure. Hierdoor verlegde de aandacht zich van de leeractiviteiten in de modules naar het voorbereiden op het EVC-assessment en het samenstellen van een portfolio.

De leeractiviteiten zoals ze waren gepland werden dus 'verstoord' door de vragen vanuit de leergroep en de zorg om een goed portfolio in te leveren. Dat betekent niet dat het leerproces op zich werd verstoord. Het betekent wel dat de manier waarop geleerd werd veranderde en dat de nadruk nog meer kwam te liggen op uitwisseling, het delen van ervaringen en het opzetten van een groepsproces gericht op het samenstellen van een EVC-portefolio. Om tegemoet te komen aan de vragen van de lerenden, dienden we samen met de lerenden een aantal zaken scherp te krijgen:

- Hoe ziet een portfolio er uit?
- Wat is een goed bewijsstuk?
- Hoe kan ik op een goede manier reflecteren?
- Hoe zullen de bijkomende assessments eruitzien en hoe kan ik mij hier op voorbereiden?

- Hoe moet ik de ‘domeinspecifieke leerresultaten’ en de ‘opleidingsspecifieke leerresultaten’ interpreteren? Hoe kan ik deze koppelen aan mijn eigen ervaringen?

Uitval

Van de 20 starters waren er 7 die het hele traject hebben afgewerkt. Daarbij vonden we verschillende factoren die uitval mee in de hand werkten:

Motivationale factoren: *Te weinig intrinsieke motivatie, de motivatie om deel te nemen stemt niet overeen met de doelstellingen van het traject, de motivatie om deel te nemen is vooral ingegeven door de werkgever of door andere factoren (verplicht een diploma halen,...), geen interesse in de EVC-procedure...*

Combinatie werk en gezin: *De combinatie tussen studeren, werk en gezin is het zwaar, er is te weinig tijd om opdrachten te verwerken, de opleiding zet te veel druk op vaste routines (vb. pendeltraject met kinderen),...*

Taalniveau: *Het taalniveau van de deelnemer is te laag om het traject te kunnen volgen en af te werken.*

Competentieniveau en cognitieve vaardigheden: *Het competentieniveau en het niveau van cognitieve vaardigheden van de deelnemer sluiten onvoldoende aan op het traject.*

Gezondheidsredenen: *Deelnemers vallen uit door langdurig ziekte, of nadat ze door ziekte een paar bijeenkomsten hebben gemist.*

Duur: *Het traject duurt te lang.*

Onvoldoende match tussen traject en noden of verwachtingen: *Deelnemers stappen in met andere verwachtingen wat betreft aanpak en finaliteit van het traject.*

Jobgerelateerde redenen: *De druk op het werk is te groot waardoor deelnemers moeten inspringen voor collega's of dubbele shiften moeten werken, deelnemers krijgen een andere job en krijgen geen toelating van de nieuwe werkgever om de opleiding verder te zetten*

Urgentie: *Wegens verandering van situatie of veranderende noden valt de urgentie om een traject te volgen weg.*

Psychosociale redenen: *Faalangst, weinig zelfvertrouwen in het eigen kunnen en de eigen competenties, niveauverschil ten opzichte van andere lerenden zorgt voor onzekerheid,...*

Belang van aanklampende aanpak

Als leerbegeleider is het niet altijd evident gebleken om inkijk te krijgen in waarom deelnemers afhaken en of de reden daarvoor binnen of buiten het traject te vinden is. De reden om af te haken is dan ook niet altijd éénduidig. Vaak speelt een combinatie van factoren mee.

Bij een doelgroep die kwetsbaarheden opstapelt, kampt met een zware combinatie van private en professionele verantwoordelijkheden en die daarbovenop weinig ervaring heeft met hoger onderwijs en weinig vertrouwen heeft in het eigen kunnen, kan een aanklampende houding mensen over de streep trekken om te blijven komen en het traject af te werken. Bellen, mailen, sms-en, contacten via de werkgever... kunnen helpen om de profielen die er het meest baat bij hebben te motiveren om door te gaan.

Uiteraard is het niet altijd mogelijk om werkelijke motieven voor uitval te weten te komen. Ook de werkgever is niet altijd op de hoogte van de exacte reden tot stopzetting. Wanneer de werkgever nauw betrokken is op het leerproces en de deelnemer actief stimuleert en motiveert om het traject af te werken, is de kans dat dit ook gebeurt groter. Een aandachtspunt blijft dan wel om de motivatie en het eigenaarschap zoveel mogelijk bij de lerende te houden. Een combinatie van intrinsieke motivatie en een ondersteunende werkgever kunnen leiden tot een succesvol traject, maar bieden niet altijd garantie op succes aangezien heel wat verschillende factoren (zie hierboven) kunnen leiden tot uitval.

Lage instapdrempel, lage uitstapdrempel?

In het project GE-START hebben we geprobeerd om een laagdrempelige aanpak te creëren: lage inschrijfdrempel, laag inschrijfgeld, flexibele omgang met toelatingsvoorwaarden. Deze keuzes hebben mogelijks een gevoel van vrijblijvendheid gecreëerd en hebben er zo ook voor gezorgd dat het traject stopzetten weinig impact had.

Volgende factoren kunnen mogelijk bijdragen aan een betere retentie:

- Betere screening van deelnemers
- Uitreiken van een competentiebewijs
- Hoger inschrijfgeld als motivator om het traject af te werken
- Contracting met de werkgever en nauwe opvolging
- Contracting met deelnemer m.b.t. afspraken en engagement
- Korte trajecten met tussentijdse resultaten

Ik ben vanuit mijn ervaring als trajectbegeleider bij Gezinswetenschappen en als lid van de werkgroep ervaringsdeskundigheid betrokken geraakt bij het project GE-START. Eerst vanuit mijn expertise bij het opbouwen van het traject, later als EVC-beoordelaar. In de laatste fase van het project heb ik één van de leergroepen begeleid. Mijn interesse om mee te werken werd gewekt omwille van de gedifferentieerde aanpak van het project, dat vertrekt vanuit de noden van het werkveld. We zien dat er heel veel bekwame mensen aan de slag zijn in de sector, die elke dag hun competenties toepassen zoals een geschoolde professional. Alleen wordt dit niet altijd gevalideerd.

GE-START speelt in op een moeilijk vraagstuk: Hoe kunnen we waardevolle ervaring omzetten in competenties? Deze vraag is veel complexer dan het toekennen van vrijstellingen op basis van studiebewijzen uit eerdere opleidingen (EVK). De kennis en competenties van ervaren werknemers staan nergens op papier. Toch weet je dat deze werknemers niet zo maar lukraak hun dagelijkse taken op de werkvloer uitvoeren. Hun ervaringen zijn een meerwaarde, en die ervaring weten ze ook te vertalen in hun dagelijks werk: in agogisch en methodisch handelen, met aandacht voor diversiteit, vanuit een authentieke houding. Kortom, zij hebben een professionele arbeidsattitude.

Een project zoals GE-START biedt de kans om deze competenties onder begeleiding te verzilveren. Die begeleiding is nodig om de vertaling te maken van vaardigheden en professioneel handelen naar competenties, die op hun beurt verbonden zijn met vakken binnen een opleiding. De begeleiding is eveneens nodig om hier realistische verwachtingen aan te koppelen en om vaardigheden en ervaringen te duiden vanuit een wetenschappelijk onderbouwd kader.

Het spreekt voor zich dat studeren op volwassen leeftijd een uitdaging is. Naast de reeds aangegane engagementen neem je als volwassen student een studie op, wat niet evident is. Je moet hier voor durven en kunnen kiezen, je hebt steun uit je omgeving nodig en vooral moet je durven geloven in je eigen kunnen. Als door een EVC-procedure vrijstellingen worden verworven is dit misschien net dat extra duwtje in de rug dat je nodig hebt om de sprong te wagen. En wat is er fijner dan mensen op zo'n manier te empoweren?

Onze samenleving vraagt bekwame mensen op de werkvloer. In het EVC-verhaal ligt een kans voor de overheid, voor hogescholen, voor opleidingen én voor de werkvloer om de combinatie studeren/werken/gezin haalbaar te maken. Door de rijkdom van ervaringen te erkennen, door ze in te zetten in opleidingen en door verkorte trajecten aan te bieden. Mensen groeien hiervan.

Als EVC-begeleider heb ik veel geleerd van deze studenten. De openheid en moed waarmee zij deze uitdaging zijn aangegaan heb ik niet als vanzelfsprekend ervaren. De bereidheid om aan de slag te gaan met casussen, het schrijven van een portfolio, het bijwonen van de bijeenkomsten, inkijk geven in hun professionele werkzaamheden, het durven en kunnen reflecteren hier over,...Het heeft me geleerd dat mensen die zonder diploma in onze sector werken niet zomaar 'iets doen' maar dag in dag uit professioneel werken.

LYDWINE MEYHI (TRAJECTBEGELEIDER EN DOCENT BIJ GEZINSWETENSCHAPPEN EN BEGELEIDER VAN DE TWEDE LEERGROEP IN GE-START)

6.3. Afwikkeling

7 van de 20 deelnemers hebben het traject gevolgd van begin tot eind. Eén van de deelnemers viel uit bij de eerste leergroep en sloot uiteindelijk opnieuw aan bij de tweede leergroep.

- In juni 2022 doorliepen 3 deelnemers een EVC-assessment.
1 deelnemer behaalde daarbij alle competentiebewijzen voor de opleiding sociaal werk op niveau 2. Dit stelt haar in staat om een korter traject aan te vatten. Voorlopig wenst deze deelnemer niet verder te studeren. Enerzijds is zij tevreden met het resultaat, anderzijds is een bacheloropleiding moeilijk te combineren met de privécontext.
2 deelnemers behaalden een beperkt aantal competentiebewijzen op niveau 1 en 2 voor de opleiding 'Gezinswetenschappen'. Zij werden vrijgesteld voor een beperkt aantal opleidingsonderdelen en schreven zich in voor de opleiding in september 2022.
Algemeen was er te weinig aansluiting tussen hun jobprofiel en ervaringen om veel competenties uit de opleiding aan te tonen. Toch heeft GE-START hen aangemoedigd om in te stromen.
- In december 2022 doorliepen 2 deelnemers een EVC-assessment.
1 deelnemer behaalde daarbij alle competentiebewijzen voor de opleiding sociaal werk op niveau 3 en verwierf op deze manier een bachelordiploma. 1 deelnemer behaalde alle competentiebewijzen voor de opleiding gezinswetenschappen op niveau 2 en kan daardoor een verkort traject aanvatten.
- In januari en februari 2023 doorlopen nog 2 deelnemers een EVC-assessment.
Deze assessments werden uitgesteld op vraag van de deelnemers

6.4. Methodische terugblik

Doorheen het traject hebben we keuzes gemaakt voor de praktische en didactische aanpak en hebben we geëxperimenteerd met verschillende methodes en instrumenten. Ook wat betreft timing hebben we onderzocht wat werkt en wat niet. Door in leergroepen te werken kregen we vaak zeer directe feedback vanuit deelnemers. Het traject werd waar mogelijk bijgestuurd samen met de betrokken docenten, om beter aan te sluiten bij de vragen en noden van de lerenden. Hieronder geven we een korte terugblik. Daarbij staan we stil bij het inzetten van de leergroep, het werken met Eerder Verworven Competenties en een aantal praktische keuzes.

Leergroep

- De **leergroep** geeft de ruimte om op maat te werken van de deelnemers. Zeker voor lerenden met afstand tot het hoger onderwijs heeft dit voordelen. Het laat toe om te differentiëren en te vertrekken vanuit de vragen die in de groep leven. De korte afstand tussen docent en lerende maakt het mogelijk om bij te sturen en kort op de bal te spelen en een veilige leeromgeving te creëren.
- In deze setting is er veel ruimte om voort te bouwen op de eigen **ervaringen** en vanuit de eigen context. Dat maakt leerinhouden meer tastbaar en concreet.
- Een goede **groeps grootte** en evenwichtige **groepssamenstelling** zijn belangrijk om de leergroep te doen werken. Een te kleine groep zorgt voor te weinig verschillende invalshoeken. Een aandachtspunt is hier het **evenwichtig samenstellen** van de groep op basis van ervaring, jobprofiel, taalniveau...
- De **groepsdynamiek** wordt eveneens bepaald door de samenstelling van de groep en bepaalt mee hoe het leerproces verloopt. De leergroepbegeleider heeft ook hier een rol te spelen om deze dynamiek mee te sturen en te corrigeren waar nodig en zowel dominante als minder dominante stemmen aan het woord te laten tijdens de leergroepen. Afwisselen in werkvormen en het groepsproces goed bewaken kan hierbij helpen.

- Verder is het nodig om het evenwicht te bewaren tussen een **individuele en een groepsgerichte** aanpak. Ook hier is het zo dat de meer aanwezige, dominante stemmen sneller feedback, hulp en ondersteuning zullen vragen en dat zij tegelijkertijd meer hun stempel op de richting en de inhoud van het traject zullen bepalen.
- Tegelijkertijd is het leggen van het eigenaarschap bij de lerende een factor die drempelverhogend kan werken. We merken bij een aantal lerenden dat het voor hen veiliger voelt wanneer de docent de leerdoelen bepaalt en ook de manier om deze doelen te bereiken. Voor een groep lerenden is het dus meer comfortabel om een cursus te krijgen met meer afgebakende leerinhouden, met een duidelijk afgebakende opdracht en toetsing. Daarom is het aangewezen om eigenaarschap gradueel op te bouwen. Hier dient te worden bekeken welk startniveau aangewezen is om een traject te volgen en welke ondersteuning er wordt geboden op de verschillende niveaus tussen de deelnemers onderling.

Eerder Verworven Competenties

- Het erkennen van Eerder Verworven Competenties biedt heel wat kansen voor het meer toegankelijk maken van het hoger onderwijs voor werkende lerenden. Enerzijds zorgt het bewust worden en het erkennen van aanwezige competenties voor meer **vertrouwen** in het eigen kunnen. Anderzijds kan het formeel erkennen van EVC's leiden tot **studieduurverkorting**. Het actiever inzetten van EVC's kan opleidingen dus meer haalbaar en toegankelijk maken voor lerenden.
- Het EVC-portfolio samenstellen is een lijvige opdracht. Niet alleen het zoeken naar bewijsmateriaal, ook de koppeling maken met de eindcompetenties en het reflecteren daarop is een uitdaging voor wie niet vertrouwd is met het jargon dat wordt gebruikt in de opleidingen. Dit zorgt dat EVC's op dit moment nog een relatief **hoogdrempelig instrument** zijn. Extra omkadering is wenselijk.
- **Groepsbegeleidingen** kunnen vruchtbaar zijn voor kandidaten die een EVC-procedure doorlopen en een portfolio samenstellen. De deelnemers kunnen van elkaar leren door in groep te reflecteren op bewijsstukken en de bijhorende eindcompetenties. Door kritisch te zijn voor elkaars werk kunnen zij elkaar naar een hoger niveau tillen.
- Op die manier is een EVC-procedure niet alleen een **toetsingsproces**, maar ook een **vormingsproces**. Door een EVC-portfolio samen te stellen worden lerenden verplicht om stil te staan bij de eigen ervaringen en moeten ze deze in relatie brengen tot de eindcompetenties van de opleiding, wat een leerproces op gang brengt.
- Het EVC-instrumentarium is op dit moment nog relatief **beperkt** aangezien EVC-aanvragen eerder zeldzaam zijn. Een meer uitgewerkt kader met gevalideerde assessments kan de EVC-procedures meer toegankelijk maken. Het betrekken van docentenkorpsen kan meer gedragenheid creëren m.b.t. het integreren van EVC in de opleidingen. Samenwerking tussen hogescholen is aangewezen. Dit kan ook bijdragen aan de transparantie en validiteit van EVC-assessments.

Didactische en praktische organisatie

- Een duidelijk **leerpad** kan de lerende helpen om doorheen het leertraject te navigeren. Het samen uittekenen van een traject met specifieke **mijlpalen** en tussenliggende doelstellingen kan hier eveneens helpen om deelnemers aan leergroepen aan boord te houden. Het is nodig om regelmatig te herinneren aan het grotere kader en het einddoel, zonder daarbij de tussenliggende doelstellingen uit het oog te verliezen.
- Ook **werkgevers** dienen hierin te worden betrokken. Op die manier kunnen zij **rekening houden** met de **leeractiviteiten** van hun werknemer bij de **planning van activiteiten op het werk**, niet alleen om leermomenten bij te wonen, maar ook om opdrachten in kader van werkplekleren te kunnen afwerken.

- Het is aangewezen om **niet te veel ondersteuningsinstrumenten door elkaar te gebruiken** en ook dit gradueel op te bouwen. Het persoonlijk ontwikkelingsplan, het EVC-portfolio, online hulpmiddelen om deze te realiseren... kunnen hun nut bewijzen, maar er is voldoende tijd nodig om lerenden hiermee vertrouwd te maken.
- **Tussentijdse successen** werken motiverend voor lerenden. Korte, afgebakende gehelen die worden afgesloten met een opdracht of toetsing en eventueel een competentiebewijs kunnen helpen om lerenden aan boord te houden.
- De **timing** en **duur** van trajecten zijn cruciaal. Een éénjarige 'vooropleiding' is voor de deelnemers die we bereikt hebben te lang. Trajecten van 3 tot 6 maand lijken meer aangewezen. Uitval vindt vaak plaats na langere vakanties. Het is dus aangewezen om trajecten zo te organiseren dat ze eindigen voor een vakantie en dat hier ook tastbare resultaten (competentiebewijzen, scores,...) beschikbaar zijn.
- **Dinsdagen** en **donderdagdagen** zijn het meest aangewezen om lesdagen te organiseren. Op maandag en vrijdag vinden vaak teamactiviteiten plaats. Woensdag en vrijdag zijn populaire 'vrije dagen' voor werknemers met tijdskrediet en deeltijdse contracten.
- In de maanden **juni** en **december** is het vaak zeer **druk** voor werknemers. Niet alleen op het werk, ook in de privécontext komen veel zaken samen (vb. examens van de kinderen). Het is goed om hier rekening mee te houden in de planning wat betreft deadlines en toetsmomenten.
- Tijdens GE-START werd telkens gewerkt van **9u30 tot 15u30**. Deze uren hielden rekening met het feit dat de opleiding zorgde voor een afwijkend pendeltraject, dat extra druk zet op de reguliere (gezins)routines.
- Om het traject haalbaar te maken en ook tijd te creëren voor de verwerking van opdrachten kwam de leergroep tweewekelijks samen. Deze frequentie is niet ideaal: er ligt te veel tijd tussen en de 'vrije tijd' werd vaak niet benut. Een **wekelijkse samenkomst** is aangewezen.



7. Lessen en aanbevelingen voor onze onderwijspraktijk

1. Vanuit het voorbereiden, ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van de proeftuinen in GE-START willen we vier grote thema's uitlichten die van groot belang zijn voor de onderwijspraktijk in het hoger onderwijs. Outreachend werken en voorbereiden op leren vormen een belangrijke sleutel voor het bereiken van werkende lerenden.
2. Werkende lerenden vragen resultaatgerichte opleidingen met een haalbaar tijdspad en tempo, die te combineren zijn met werk en gezin en die leiden tot aantoonbare competenties en competentiebewijzen.
3. Relevante ervaringskennis en expertise waarderen en inzetten in het leerproces vormen een belangrijke sleutel voor het engageren van motiveren van werkende lerenden.
4. Krachtige leeromgevingen komen tot stand in co-creatie met werkgevers en vanuit samenwerking tussen opleidingsaanbieders.

7.1. Outreach en voorbereiden op leren

1. Voor het **bereiken** van werkende lerenden met afstand tot het hoger onderwijs is een nauwe **samenwerking** tussen werkgevers en opleidingsinstellingen aangewezen. Dit bij de verschillende stappen van het opleidingsproces, gaande van het ontwerpen van een opleiding, het rekruteren, het opstarten, het begeleiden en het opvolgen van het leerproces tot en met de afronding. Voor het **rekruteren** van werkende lerenden met afstand tot het hoger onderwijs is een **outreachende manier van werken aangewezen**. Het aanbod moet tot bij hen worden gebracht, al dan niet in samenwerking met de werkgever. Voor het vergroten van de retentie en het voorkomen van uitval bij werkende lerenden is een **aanklappende houding** aangewezen. Ook het **aanpassen van de werkvorm** is een belangrijk instrument: het werken in leergroepen is hierin een vruchtbare methodiek gebleken.
2. **Vorbereidende en flankerende trajecten** zijn aangewezen voor het meer toegankelijk maken van opleidingen. Vorbereidende trajecten kunnen lerenden oriënteren, voorbereiden op 'leren leren' en op taal. Flankerende trajecten kunnen verder ondersteunen met 'leren leren' en taal. 'Taalontwikkelen lesgeven' kan in het algemeen bevorderend werken, niet alleen voor anderstalige studenten. Ook voor docenten heeft taalontwikkelen lesgeven een positieve impact: het maakt hun onderwijspraktijk inclusiever.
3. Hoewel het idee van een voorbereidend jaar zeker nut zou hebben bij het aanscherpen van studievaardigheden en attitudes m.b.t. leren in het hoger onderwijs wordt dit door werkende lerenden niet zo ervaren. Een extra jaar, bovenop de twee, drie of vier jaar die een graduaatsopleiding, bacheloropleiding of opleiding op maat van volwassenen al duurt, zorgt voor een extra psychologische drempel bij werkende lerenden. Een **voorbereidend inloopjaar** waarin al **competentiebewijzen** kunnen verworven is een meer aantrekkelijke optie.

7.2. Resultaatsgerichte opleidingen met een haalbaar tijdspad en tempo

1. **Graduaats-en bachelordiploma's** hebben nog steeds een belangrijke meerwaarde op de arbeidsmarkt en worden algemeen aanvaard als **kwaliteitslabel**. In bepaalde subsectoren van het sociaal werkveld en bij openbare besturen blijft het kunnen voorleggen van een bachelordiploma de voorwaarde om te kunnen instromen in bepaalde jobs. **Een diploma is echter niet meer heiligmakend**. In bepaalde sectoren wordt meer flexibel omgesprongen met diplomavooraarden, al dan niet uit noodzaak omwille van arbeidsmarktkrapte voor sociale professionals. Ook de Vlaamse overheid geeft het [goede voorbeeld](#) door hier op in te zetten in het rekruteringsbeleid (Vlaanderen, 2017³³).

Ervaring en engagement zijn belangrijke troeven maar zijn op zich echter niet altijd voldoende. Bijkomende en aangepaste training voor professionals blijven een vraag vanuit het werkveld, ook voor reeds gediplomeerde professionals.

Het is waarschijnlijk dat de vraag naar aangepaste opleidingen op maat van sociale professionals zich verder doorzet in de toekomst. Hoger onderwijsinstellingen moeten zich hier bewust van zijn en verder onderzoeken hoe zij het werkveld op een goede manier kunnen bedienen via navorming, flexibele trajecten en/of assessments voor werkende lerenden die niet noodzakelijk tot een volledig diploma leiden, maar die wel competentiebewijzen opleveren.

2. Werkende lerenden en werkgevers zoeken dus **korte, flexibele opleidingstrajecten** die snel tot een **tastbaar resultaat** leiden. Enerzijds moeten opleidingstrajecten tot specifieke competenties leiden zodat werknemers snel inzetbaar zijn. Anderzijds is er, zeker vanuit werknemers, de vraag naar concrete competentiebewijzen. Opleidingstrajecten worden extra aantrekkelijk indien ze leiden tot competentiebewijzen die studieduurverkorting opleveren in een diploma-opleiding (graduaat of bachelor).
3. **Microcredentials en microdegrees** hebben vanuit dit oogpunt een groot potentieel. Deze opleidingen kunnen flexibel worden ingezet, leiden snel tot een tastbaar resultaat en zijn compatibel met bestaande bacheloropleidingen. Deze leiden tot **studieduurverkorting**. Belangrijk is dat bij het ontwerpen van microcredentials en microdegrees wordt bekeken hoe op welke manier ze zo **toegankelijk** mogelijk kunnen gemaakt worden voor werknemers. Hiervoor dient rekening gehouden te worden met de praktische aspecten: waar, wanneer, kostprijs, studiebelasting,... Ook de werkvormen dienen aangepast te zijn aan deze groep. Hoe kunnen methoden zoals werkplekleren, leergroepen, intervisie, microlearning en afstandsonderwijs worden ingezet voor deze groep?

Een vraag die zich stelt is hoe microdegrees en microcredentials transfereerbaar zijn naar andere opleidingen van andere hogescholen en associaties en hoelang deze studiebewijzen geldig blijven in een snel evoluerende onderwijscontext.

³³ <https://www.vlaanderen.be/informatie-voor-hr-professionals/in-en-doorstroom/rekrutering-en-selectie/elders-verworven-competenties-evc>

7.3. Ervaringen en expertise waarderen

1. Voor werkende lerenden met ervaringskennis is het belangrijk om **ervaringskennis** te **valoriseren** en in te zetten tijdens het leerproces. Het **bewustmaken en erkennen** van ervaringskennis zorgt voor meer **zelfvertrouwen** tijdens het **leerproces**. Het voortbouwen op deze ervaringskennis zorgt dat theoretische en methodische kaders meer tastbaar worden. Het formeel erkennen van deze ervaringskennis zorgt dan weer voor studieduurverkorting. Voor zowel opleidingen in het kader van navorming en bijscholing als voor diploma-opleidingen is het aangewezen om ervaringskennis zoveel als mogelijk in te zetten en te erkennen.
2. Het erkennen van **Eerder Verworven Competenties** heeft dan ook veel potentieel als manier om opleidingen meer toegankelijk te maken voor werkende lerenden. Immers leidt dit tot **studieduurverkorting**. Het is aangewezen om dit systeem meer toegankelijk en bekend te maken. **Samenwerking tussen hogescholen** is aangewezen, om **uniforme en transparante procedures en EVC-assessments** uit te werken en in te zetten. Daarnaast is het aangewezen om het systeem van assessments in te bedden in opleidingen. Zo groeit het draagvlak bij docenten in de opleidingen en is het mogelijk om de opleidingen meer aan te passen op EVC-instromers. Een belangrijke vraag echter is de financiering van EVC-procedure. Op dit moment dekt de prijs die een kandidaat-student betaalt voor een EVC-procedure niet de werkelijke kostprijs voor de hogeschool.

7.4. Cocreatie

1. Naast het erkennen van Eerder Verworven Competenties dient ook te worden verkend hoe de **expertise van organisaties** kan worden ingezet en erkend in opleidingen. Organisaties leiden hun werknemers op via eigen vormingsprogramma's. Zij zijn een belangrijke partner als het gaat over **werkplekleren**. Er dient verder te worden onderzocht hoe deze expertise didactisch kan worden ingezet en omkaderd en op welke manier expertise op de werkvloer kan worden gevalideerd en gevaloriseerd, zodat competentiebewijzen kunnen worden uitgereikt in samenwerking met lerende organisaties op het werkveld.
2. De **opleidingen** binnen het studiegebied sociaal-agogisch werk binnen de Odisee-hogeschool werken aan **overlappende eindcompetenties**. Er kan verder worden onderzocht hoe kan worden samengewerkt voor het inrichten van gedeelde voorbereidende programma's, **gedeelde microdegrees en microcredentials en gedeelde assessments**. Deze oefening is ook aangewezen in andere studiegebieden.

8. Beleidsaanbevelingen en conclusies

Aan het einde van het rapport formuleren we onze beleidsaanbevelingen geclusterd in 6 thema's:

1. Toegankelijk en inclusief hoger onderwijs met aandacht voor werkende lerenden
2. Metacognitieve vaardigheden en informatievaardigheden als hefboom voor levenslang leren
3. EVC – erkennen van Eerder Verworven Competenties
4. Microcredentials en microdegrees als flexibele opleidingsvorm met civiele waarde
5. Competenties of diploma's? Wat is de rol van het hoger onderwijs in het opleiden van werkenden?
6. Knelpuntberoepen: op naar een kader voor aanwerven en opleiden via duaal leren

8.1. Toegankelijk en inclusief hoger onderwijs met aandacht voor werkende lerenden

Tijdens het project GE-START kwamen we heel wat drempels op het spoor die de deelname aan het hoger onderwijs bemoeilijken voor werkenden. Naast de praktische voorwaarden (tijd, geld, kinderopvang, ...) zijn er ook formele drempels (het kunnen voorleggen van een diploma secundair onderwijs en het juiste taalniveau). Daarnaast zien we ook verschillende psychologische drempels (leerkwetsuren, stress,...). Verder zit er ook een zekere afstand tussen het hoger onderwijs en het werkveld: het jargon van het onderwijs komt niet altijd overeen met wat op het werkveld, in sociale organisaties wordt gebruikt. In het algemeen zien we (binnen de sociale opleidingen) dat de opleidingen zeer talig zijn, wat voortkomt uit het feit dat sociale beroepen ook net vaak zeer talige beroepen zijn. Binnen de opleiding wordt Nederlands als voertaal gebruikt, terwijl in het werkveld van het meertalige Brussel het spreken van andere talen (naast Frans en Nederlands) vaak een troef is.

De draagkracht van werkende lerenden is niet oneindig. Zij combineren vaak werk en gezin met studeren. De verwerkingstijd en de taaklast die daaruit voortkomen zorgen voor extra druk. We zien bovendien dat lerenden noch werkgevers noch onderwijsinstellingen alle maatregelen kennen waarop zij kunnen beroep doen voor het faciliteren van werken en studeren, terwijl deze de draagkracht net kunnen verhogen. De aandacht voor draagkracht is dan ook een belangrijk punt voor deze groep lerenden bij de organisatie van een opleiding. Zeker wanneer kwetsbaarheden (zowel wat betreft taligheid, mentale weerbaarheid, privécontext, werkcontext) zich opstapelen is het niet evident om een opleiding aan te vatten, laat staan af te werken. Meerjarige opleidingen zijn een marathon die wegen op zowel de deelnemer als zijn gezin en de werkgever. De vraag is hoe opleidingen kunnen worden georganiseerd zodat ze voor alle betrokkenen werkbaar en haalbaar zijn en hoe opleidingsincentives hier optimaal kunnen worden ingezet.

Verder zien we dat bestaande volwassentrajecten in het algemeen dan wel aanpassingen doen voor werkenden, maar dat er nog vaak wordt vertrokken vanuit het curriculum dat is gebouwd voor de generatiestudent, zowel wat betreft inhoud als aanpak. Toch worden er stappen gezet in de goede richting en wordt er onder andere binnen het sociaal-agogisch werk actief gewerkt aan aangepaste opleidingen voor werkenden.

Voor werkende lerenden met relevante beroepservaring is er heel wat winst te maken door deze ervaringskennis in te zetten en te valoriseren. Daarbij is het van belang om zowel ervaring uit het verleden als de huidige werkcontext mee in rekening te brengen. De vraag is hoe leerinhouden, opdrachten, stages en andere vormen van werkplekleren kunnen worden aangepast aan de lerende en zijn context, eerder dan omgekeerd. In opleidingen zien we dat er over het algemeen wordt vertrokken vanuit het curriculum en vanuit werkvormen, eerder dan vanuit het opleiden tot brede competenties. Er wordt dan niet getoetst of een lerende de meer algemene vaardigheden (gevat in de opleidings specifieke of

domeinsspecifieke leerresultaten) bezit waartoe wordt opgeleid, maar wel of hij het curriculum onder de knie heeft – of hij de inhoud of de werkvormen die worden aangeleerd kan reproduceren. We zien dat opleidingen hier actief mee aan de slag gaan. Onder andere binnen Gezinswetenschappen is er een aangepast traject voor studenten met levens-en werkervaring en wordt ervaringskennis actief ingezet in de opleiding.

Er zit heel wat potentieel in de profielen die (onopgeleid) aan de slag zijn binnen de sector. Het hoger onderwijs kan hen, in samenwerking met werkgevers naar een hoger niveau tillen. Echter is er geen ‘one size fits all’ formule voor deze doelgroep. Door de diversiteit binnen deze doelgroep en binnen de werkplekken waar zij aan de slag zijn, zijn aangepaste trajecten op maat aangewezen. Het bestaande financiële kader is op dit moment echter niet toereikend. Voor doorgedreven aanpassingen dient te worden onderzocht in welke mate werkgevers en sectororganisaties mee kunnen ondersteunen.

Uit voorgaande zijn volgende sporen verder te onderzoeken en te bewandelen:

- ⇒ Het hoger onderwijs dient in het opleiden van werkende lerenden extra aandacht te hebben voor drempels en specifieke kwetsbaarheden. (1.1)
- ⇒ De toelatingsvoorwaarden voor het hoger onderwijs werken drempelverhogend. Ook de toelatingsproeven werken mogelijks drempelverhogend ondanks het feit dat ze net het tegenovergestelde beogen. Een meer inclusief toelatingsbeleid is aangewezen. Zijn voorbereidingsprogramma’s effectiever dan toelatingsprogramma’s of formele vereisten? (1.2)
- ⇒ Op het continuüm tussen ‘generatiestudenten’, ‘volwassen studenten’, ‘werkende lerenden’, ‘werkende lerenden met relevante beroepservaring’ dient te worden onderzocht welke aanpak gemeenschappelijk werkt voor al deze doelgroepen en welke aanpassingen nodig zijn voor welke doelgroep, bijvoorbeeld op vlak van werving, communicatie, organisatie, curriculum en didactiek. Voor ‘werkende lerenden met beroepservaring’ is intensieve samenwerking met werkgevers aangewezen. (1.3)
- ⇒ Beroepservaring uit heden en verleden dient te worden ingezet om opleiding verder te faciliteren en bestaande competenties te valoriseren. (1.4)
- ⇒ Werknemers (maar ook werkgevers en hogescholen) moeten op de hoogte zijn van de rechten (verlofstelsels, premies,...) die geopend worden bij deelname aan vorming en opleiding. Een automatische toekenning kan hier verder aan bijdragen. (1.5)

8.2. Metacognitieve vaardigheden en informatievaardigheden als hefboom voor levenslang leren

Bij de conceptualisering van het project 'GE-START' werd bij aanvang gefocust op de leerinhouden die tijdens de trainingen zouden worden behandeld. Daarbij werd in samenspraak met werkgevers, docenten en potentiële deelnemers gefocust op een aantal specifieke inhouden wat betreft kennis en vaardigheden: 'Professioneel handelen', 'De rol van de sociale professional' en 'Levenslang leren'. Bij 'professioneel handelen' werd gefocust op de vaardigheden die nodig zijn om in een team te kunnen werken. Bij 'de rol van de sociale professional' werd vooral ingegaan op de rollen en taken die sociale professionals tijdens hun job vervullen en op welke manier deze rollen terugkwamen bij de deelnemers. In de module rond 'levenslang leren' werd gefocust op het leren herkennen van eigen talenten, kwaliteiten en leeruitdagingen, om van daaruit te onderzoeken waar leermogelijkheden lagen op de werkplek.

Doorheen het traject werden deze inhouden bijgestuurd op basis van de vragen, wensen en noden van de deelnemers. Daarbij kwam de focus vooral te liggen op de vaardigheden die we binnen 'levenslang leren' behandelen: reflecteren, het leren herkennen van eigen sterktes, het leren herkennen van leermogelijkheden, kritisch denken, het leren onderzoeken van bepaalde thema's en vraagstukken en het leren herkennen van eigen relevante beroepservaring en dit kunnen koppelen aan leerinhouden. Daarnaast voelden we ook de nood aan het trainen van vaardigheden die te maken hebben met het logisch opbouwen van inhoudelijk documenten, het opzoeken van relevante informatie en het kunnen onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

Deze vaardigheden zorgen ervoor dat deelnemers met een zekere afstand naar hun dagelijks werk, hun taak, hun organisatie en hun sector kijken, dat zij relevante thema's kunnen onderzoeken en dat zij beter kunnen leren vanuit hun eigen praktijk. Zeker bij werkenden die nog geen hogere vooropleiding hebben gehad of die langere tijd geleden een opleiding volgden kunnen deze vaardigheden extra leerwinst opleveren.

- ⇒ Voor het opleiden van 'levenslang lerenden' kan het inzetten op metacognitieve vaardigheden (vb. doelen stellen, plannen en organiseren, reflecteren,...) extra leerwinst opleveren. Ook het aanleren van informatievaardigheden (het kunnen opzoeken en verwerken van informatie) kan extra leerwinst opleveren. Bij het ontwikkelen van programma's die gericht zijn op werkenden en levenslang lerenden dient het hoger onderwijs hier aandacht voor te hebben.

8.3. EVC - nood aan uniforme procedures voor het erkennen van Eerder Verworven Competenties?

Tijdens het project GE-START werd onderzocht op welke manier we de competenties van de werkende lerenden kunnen toetsen en erkennen. Daarbij werd onderzocht op welke manier de aangeleerde competenties tijdens het traject én de competenties die reeds aanwezig waren door eerdere beroepservaring officieel kunnen worden erkend, zodat deze zou kunnen leiden tot studieduurverkorting. De EVC-procedure (procedure voor het erkennen van Eerder Verworven Competenties) maakt het mogelijk om studenten vrijstellingen toe te kennen op basis van eerdere ervaringen. Die ervaringen kunnen zowel zijn opgedaan binnen de beroepscontext als in andere settings.

We zien hier veel kansen voor zij-instromers die een opleiding willen volgen, zeker indien ze wensen in te stromen in een knelpuntberoep. Een EVC-procedure kan de studieduur aanzienlijk verkorten.

Er is op dit moment weinig uniformiteit en transparantie wat betreft de toetsing van competenties aan de hand van een EVC-procedure. De standaardprocedure bestaat uit het indienen van een EVC-portfolio en een competentiegericht gesprek. Bijkomende assessments, om competenties te erkennen die moeilijk te toetsen zijn via een portfolio of een gesprek, dienen echter vaak nog te worden ontwikkeld. Samenwerking tussen opleidingen en hogescholen in het ontwikkelen van procedures en assessments zou kunnen bijdragen aan een grotere toegankelijkheid en transparantie. In een aantal opleidingen (vb. verpleegkunde en orthopedagogie) zien we dat hier extra wordt op ingezet via het oprichten van assessments-centers.

Het inzetten van EVC's heeft mogelijks gevolgen wat betreft de financiering van het hoger onderwijs. Indien lerenden op deze manier hun traject kunnen verkorten, betekent dit dat ze minder studiepunten dienen op te nemen. En omdat ze minder studiepunten opnemen, betekent dit mogelijks een afname van inkomsten voor hogescholen. Het EVC-verhaal biedt dus heel wat kansen, maar kan alleen worden uitgevoerd indien ook over de financiering wordt nagedacht.

Meer werken met EVC's vraagt draagvlak binnen opleidingen en hogescholen. Om dit draagvlak te creëren is het van belang om docenten te betrekken bij het implementeren van het EVC-verhaal binnen de opleiding. Enerzijds door hen te betrekken bij het ontwikkelen en afnemen van EVC-assessments, anderzijds door hen te betrekken bij het EVC-proof maken van de opleidingen.

Tijdens het traject werd de EVC-procedure ingezet en kwamen verschillende leerpunten naar voor:

- De procedure is tijds- en kostenintensief, zowel voor de instelling als de deelnemer.
- De EVC-assessments- en opdrachten dienen op een laagdrempelige manier te worden geformuleerd. Duidelijke instructie is noodzakelijk.
- Een goede screening bij de intake van de deelnemers is noodzakelijk bij de opstart van de procedure.
- Het is belangrijk om docenten uit de opleidingen te betrekken bij de ontwikkeling van EVC-assessments.
- Groepsbegeleiding van EVC-kandidaten bij het aanvangen van een procedure werkt versterkend.

Algemeen kunnen we volgende conclusies en aanbevelingen formuleren wat betreft Eerder Verworven Competenties:

- ⇒ De EVC-procedure kan opleidingen in het hoger onderwijs meer aantrekkelijk maken voor zij-instromers. Zeker wat betreft het toeleiden van zij-instromers naar knelpuntberoepen kan dit voordelen opleveren. (3.1)
- ⇒ De prijs die een lerende betaalt voor het afnemen van een EVC-assessment is niet kostendekkend. Daarnaast lopen hogescholen mogelijks inkomsten mis voor de studiepunten die worden verworven via EVC. De financiering van EVC's dient dus te worden onderzocht. (3.2)
- ⇒ EVC-procedures moeten meer toegankelijk, meer transparant en uniform zijn. Samenwerking tussen opleidingen en associaties voor het ontwikkelen van EVC-procedures is aangewezen. (3.3)

8.4. Microcredentials en microdegrees als flexibele opleidingsvormen met civiele waarde

Bij het ontwikkelen van GE-START werd onderzocht op welke manier de competenties van een kwalificerend traject officieel kunnen worden gevaloriseerd binnen het kader van de Vlaamse Kwalificatiestructuur. De vraag was vooral op welke manier de uitgereikte kwalificaties een waarde konden hebben binnen de structuur van graduataten, bachelors en masters. De achterliggende aanname hier was dat het belangrijk is dat certificaten die worden toegekend na de opleiding een toegevoegde waarde moeten hebben binnen dit systeem.

Het systeem van de microcredentials en microdegrees biedt hier een mogelijk antwoord. Microcredentials en microdegrees zijn korte opleidingen die zich verhouden op een bestaande opleiding (graduaat, bachelor of master).

Het voordeel is dat deze opleidingen ook rechtstreeks leiden tot een creditbewijs dat inzetbaar is binnen de respectievelijke opleiding. Dit betekent dat de lerende, mocht hij later besluiten om de volledige opleiding aan te vatten, zijn creditbewijs kan inzetten voor een vrijstelling. Het concept van de 'stapelbare microdegrees' gaat er dan weer van uit dat lerenden via het volgen van verschillende microdegrees een groot stuk van of zelfs een volledige opleiding kunnen volgen, maar dan op eigen tempo. Dit is anders bij bijvoorbeeld een postgraduaat of een navorming: de competentiebewijzen die bij deze opleidingen horen leiden niet automatisch tot vrijstellingen.

Microdegrees hebben dus het voordeel van flexibiliteit en maken het mogelijk dat studenten en lerende werkenden een programma op maat kunnen volgen, op basis van de noden die ze ondervinden. Ook voor de werkgever is dit interessant: werknemers kunnen zich bijscholen op specifieke thema's, zonder een volledige opleiding te moeten volgen. Het nadeel blijft dat de bestaande toelatingsvoorwaarden (en dus drempels) van toepassing blijven. Kunnen hogescholen meer flexibel omspringen met toelatingsvoorwaarden bij microdegrees en microcredentials?

Een andere belangrijke vraag is hoelang competentiebewijzen die worden verkregen geldig blijven, in een snel veranderend onderwijslandschap.

We formuleren deze aandachtspunten:

- ⇒ Microdegrees zijn een flexibele opleidingsvorm die kan worden ingezet om werknemers bij te scholen op korte termijn. (4.1)
- ⇒ Deze opleidingsvorm kan het hoger onderwijs meer toegankelijk maken en nieuwe op maat-leersituaties introduceren (4.2)
- ⇒ Er is aandacht nodig voor de compatibiliteit van deze microdegrees met opleidingen op langere termijn en de duurzaamheid van dit model. Zijn de credits die worden verworven ook op langere termijn inzetbaar voor het bekomen van vrijstellingen in steeds evoluerende opleidingen? (4.3)
- ⇒ Een vraag is op welke manier deze programma's toegankelijk kunnen gemaakt worden voor werkenden. Kunnen deze worden gevolgd via dagonderwijs, avondonderwijs of afstandsonderwijs en in welke formules? (4.4)
- ⇒ Kunnen hogescholen meer flexibel omspringen met toelatingsvoorwaarden bij microdegrees en microcredentials? (4.5)

8.5. Competenties of diploma's? Wat is de rol van het hoger onderwijs in het opleiden van werkenden?

Doorheen GE-START komt de spanning tussen 'competentiedenken' en 'diplomadenken' een aantal keer aan bod, en dit op verschillende fronten en niveaus. Onder andere stelt zich de vraag wat de finaliteit van een kwalificerend traject zoals GE-START is of wat het moet zijn: gaat het over het aanleren van competenties, gaat het over het erkennen en valoriseren van die competenties of gaat het over het afleveren van competentiebewijzen?

De belangen zijn uiteenlopend. Het werkveld wil competente werknemers (al dan niet met bijhorende competentiebewijzen); lerenden willen vaardigheden en competentiebewijzen die hen versterken op de arbeidsmarkt; het hoger onderwijs wil kwaliteit afleveren en wil aantrekkelijk en toegankelijk zijn voor zowel lerenden als werkgevers waarmee wordt samengewerkt; overheden willen dan weer een actieve, competente beroepsbevolking en een toegankelijk, kwalitatief hoger onderwijs dat inzet op opleiding, onderzoek en dienstverlening.

In elk geval stelt zich de vraag wat vandaag (en in de toekomst) het belang is van een diploma, zowel op de arbeidsmarkt als in de samenleving in het algemeen. Daarbij hoort de vraag wat de rol is van het hoger onderwijs in het opleiden van werkenden.

Bij opleidingen leeft deze vraag op niveau van het afleveren van competentiebewijzen. Vanuit deze hoek voelen we soms enige terughoudendheid wanneer het gaat over het pure 'competentiedenken'. Op welke manier kunnen we vanuit een opleiding competenties erkennen, los van het feit of iemand een opleiding al dan niet gevolgd heeft? En kunnen we via het erkennen van competenties zonder voorafgaande opleiding voldoende kwaliteit garanderen?

Voor werknemers heeft het kunnen voorleggen van een competentiebewijs in de vorm van een diploma, certificaat, creditbewijs een meerwaarde op het CV, in het bijzonder wanneer zij willen doorgroeien of willen solliciteren. Of een competentiebewijs in de vorm van een EVC-bewijs met bewezen onderwijskwalificaties wordt erkend door werkgevers, moet nog worden onderzocht.

Vanuit het werkveld voelen we de nood aan wendbare inzetbare werkkrachten die specifieke vaardigheden kunnen toepassen die ze tijdens hun job nodig hebben. Een competentiebewijs is niet voor elke werkgever noodzakelijk, al hangt dit vooral af van de sector en de financiering. In sommige sectoren en in openbare besturen is een diploma of competentiebewijs noodzakelijk, in andere niet. In sommige sectoren met knelpuntberoepen wordt de diploma-eis noodgedwongen losgelaten of versoepeld en wordt vooral bekeken welke competenties iemand al in huis heeft en op welke manier deze kunnen worden aangescherpt.

Het hoger onderwijs zet met zijn bachelors en masters in op een algemene, brede vorming en komt tegemoet aan de vragen van het werkveld via kortere opleidingen via navorming, postgraduat, vormingsdagen en microcredentials. Daarbij zien we dat het diploma of certificaat dat wordt afgeleverd, gezien wordt als een bewijs van kwaliteit, zowel door de instellingen zelf, het werkveld, de deelnemers als de overheid.

- ⇒ De tendensen m.b.t. het inzetten van Eerder Verworven Competenties, microcredentials en flexibele opleidingen wijzen op een evolutie van 'diplomadenken' naar 'competentiedenken', zeker wanneer het gaat over werkende lerenden. Deze evolutie wordt verder versterkt in die sectoren waarin we veel knelpuntberoepen terugvinden.

Daarbij zien we een aantal vragen die voortkomen uit het onderzoek, die specifiek gelden voor die sectoren met knelpuntberoepen:

- Wat is de waarde van een hoger diploma op de hedendaagse en toekomstige arbeidsmarkt?
- Wat is de waarde van microcredentials op de hedendaagse en toekomstige arbeidsmarkt en binnen het hoger onderwijs?
- Wat is de waarde van EVC-bewijzen op de hedendaagse en toekomstige arbeidsmarkt en binnen het hoger onderwijs?
- Welke vormen van training en opleiding sluiten aan bij de noden van werknemers en werkgevers en op welke manier kunnen deze best worden gecertificeerd?
- Op welke manier kunnen samenwerkingen tussen het werkveld en het hoger onderwijs leiden tot certificering?
- Wat is de rol van het hoger onderwijs m.b.t. het erkennen van Eerder Verworven Competenties?

8.6. Knelpuntberoepen – op naar een kader voor aanwerven en opleiden via duaal leren

Tijdens GE-START kregen we een aantal vragen rond het aanwerven en opleiden van werkenden ('place and train'). Dit model is interessant voor het aanwerven van zij-instromers zonder passend diploma. Het kan een incentive betekenen voor sollicitanten, die door in te gaan op een knelpuntvacature ook kunnen worden opgeleid. Voor werkgevers kan dit een oplossing bieden om personeel te vinden.

Dit model loopt echter vast op een aantal punten. Subsidiënten en regulerende instanties staan niet altijd toe om personeel aan te werven zonder passend diploma, zelfs niet als zij de benodigde opleiding volgen. Uiteraard is het zo dat ongekwalificeerde werknemers aanwerven een zeker risico inhoudt, zeker wanneer essentiële vaardigheden ontbreken. Daarnaast is het zo dat werkgevers niet altijd financiële of personele ruimte hebben om de opleiding van een werknemer te faciliteren. Elke werknemer die een dag opleiding volgt is een dag niet beschikbaar. Verder is er, zeker wanneer wordt gewerkt met werkpleklernen, vaak ook een begeleider nodig op de werkvloer.

Het model van aanwerven en opleiden kan verder worden verkend in die opleidingen die hiervoor geschikt zijn, zeker die opleidingen die vandaag al werken en leren faciliteren. Binnen het studiegebied Sociaal-Agogisch Werk van Odisee gaat het dan specifiek over de bachelor sociaal werk voor volwassenen, het graduaat maatschappelijk werk en de bachelor gezinswetenschappen.

- ⇒ Het model rond 'aanwerven en opleiden via duaal leren' dient verder te worden onderzocht binnen de opleidingen die gericht zijn op de combinatie werken en leren. (6.1)
- ⇒ Ook het wettelijk, financieel en praktisch kader dient verder te worden onderzocht.(6.2)
- ⇒ Hoe deze vorm van leren kan worden ingericht op de werkvloer en wie dit dient te faciliteren en begeleiden dient verder te worden onderzocht. (6.3)

9. Bronnen- en literatuurlijst

Links

<https://praktijkgerichtonderzoek.odisee.be>

<https://odisee.be/onderzoekscentrum-sociaal-werk>

<https://odisee.be/kenniscentrum-gezinswetenschappen>

<https://www.mycompass.be/>

<https://www.gestart.brussels/>

<https://www.esf-vlaanderen.be/>

<https://odisee.be/>

<https://jes.be/>

<https://dbroej.be/nl/dbroej/over-dbroej>

<https://www.vivosocialprofit.org/>

<https://www.vlaamswelzijnsverbond.be/>

<https://www.som.be/>

<https://vlaamsekwalficatiestructuur.be/>

<https://www.mobius.eu/en/services/truvius>

Bronnen en literatuur

D'Broej (z.d.), Over D'Broej. Geraadpleegd op 12 december 2022 van <https://dbroej.be/nl/dbroej/over-dbroej>

De Ganseman, N.(2015), OOF-project Leergroepen: Leergroepen als hefboom voor gedifferentieerd collaboratief en inclusief onderwijs. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://lirias.kuleuven.be/2947359?limo=0>

Europa WSE (2020), Projectenkaart. Kwalificerende trajecten voor sociale professionals. Geraadpleegd op 3 november 2022 van <https://www.esf-vlaanderen.be/nl/projectenkaart/kwalificerende-trajecten-voor-sociale-professionals>

Europa WSE (2020), Werkenden en kwalificerende trajecten. Geraadpleegd op 1 november 2022 van <https://www.esf-vlaanderen.be/nl/oproepen/werkenden-en-kwalificerende-trajecten>

Europa WSE (21 september 2022) Nieuw: ESF Vlaanderen wordt Europa WSE. Geraadpleegd op 8 december 2022 van <https://www.esf-vlaanderen.be/nl/persberichten/nieuw-esf-vlaanderen-wordt-europa-wse>

Europa WSE (z.d.), Europees Sociaal Fonds. Geraadpleegd op 3 november 2022 van <https://www.esf-vlaanderen.be/nl/esf/europees-sociaal-fonds>

EVC Centrum Nederland (z.d.) Wat kost een EVC-procedure. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://evc-centrum-nederland.nl/kosten-etc-procedure/#:~:text=Voor%20een%20EVC%2Dprocedure%20%E2%80%93%20betaal,je%20vindt%20de%20kosten%20terug.>

Interuniversity Testing Consortium (z.d.), Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen. Geraadpleegd op 3 november 2022 van <https://www.itna.be/>

Jacobs et al. (2018), Actieonderzoek: de praktijk centraal. TVZ – verpleegkunde in praktijk en wetenschap 128 (4): 56-57. Geraadpleegd op 3 november 2022 van <https://link.springer.com/article/10.1007/s41184-018-0157-8>

JES (z.d.), Wij zijn JES. Geraadpleegd op 12 december 2022 van <https://jes.be/wij-zijn-jes/>

Kelchtermans et al. (2010), Woorstelen met werkplekieren. Deel 1: naar een beschrijvend model van werkplekieren. Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders ; 2010; Vol. 31; iss. 1; pp. 4 – 11. Geraadpleegd op 13 december 2022 van https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias1938136&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&lang=en&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=ny,contains,lirias1938136

Kenniscentrum Gezinswetenschappen (2021), Leergroep Gezinswetenschappen. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://www.kcgezinswetenschappen.be/nl/voorbereidend-jaar-GW>

KU Leuven (2022), Relevante ervaring, Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://associatie.kuleuven.be/onderwijs/studeren-op-maat/etc>

NARIC Vlaanderen (z.d), Erkenning buitenlands diploma. Geraadpleegd op 3 november 2022 van <https://www.naricvlaanderen.be/nl/erkenningen/erkenning-buitenlands-diploma>

Odisee (z.d.) EVC-procedure. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://www.odisee.be/etc-procedure>

Odisee (2021), Instellingsbreed kader voor curriculumopbouw (IKCO). Wat en waarom voor docenten. Geraadpleegd op 13 december 2022 van https://odisee.be/sites/default/files/public/2021-05/IKCO_INLEIDING.pdf

Odisee (z.d.) Taalbewust lesgeven. Wat is TOL? Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://www.odisee.be/talenbeleid-voor-docenten>

Odisee (z.d.), Microcredentials en microdegrees. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://www.odisee.be/microcredentials-en-microdegrees>

Odisee (z.d.), Toelatingsassessment voor bacheloropleidingen. Geraadpleegd op 3 november 2022 van <https://www.odisee.be/toelatingsassessment-voor-bacheloropleidingen>

SOM (z.d), Over SOM. Geraadpleegd op 12 december 2022 van <https://www.som.be/over-som>

Steunpunt Werk (2022), Verzameling aan inzichten over levenslang leren. Leergretigheid, lerende organisaties, aanbod, begeleiding en afstemming tussen vraag en aanbod. Geraadpleegd op 3 november 2022 van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/50308>

Toelatingsonderzoek (z.d.) Afwijkende toelating graduaatsopleidingen. Geraadpleegd op 3 november 2022 van <https://toelatingsonderzoek.be/>

Universiteit Gent (z.d.). Gesprekken via de STARR-techniek. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://www.ugent.be/ps/nl/voor-afgestudeerden/verdiepjeskills/starr.htm>

Van Cauwenberghe et al. (2021), Costumer journey van niet-participerende en participerende burgers aan levenslang leren. Een onderzoek naar de persona's, drempels en hefboomen van burgers met een leernood. Geraadpleegd op 3 november 2022 van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/47167>

VDAB (z.d.) Behaal gratis je diploma. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://www.vdab.be/diplomaviavdab>

VIVO (z.d.), Missie en visie van VIVO. Geraadpleegd op 12 december 2022 van <https://www.vivosocialprofit.org/missie-en-visie-van-vivo>

Vlaams Welzijnsverbond (2018), Missie. Samen werken aan welzijn. Geraadpleegd op 12 december 2022 van <https://www.vlaamswelzijnsverbond.be/kennismaking/opdrachtsverklaring>

Vlaamse Kwalificatiestructuur (z.d.), De Vlaamse Kwalificatiestructuur. Onderwijskwalificaties. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://vlaamsekwalficatiestructuur.be/onderwijskwalificaties/>

Vlaamse Onderwijsraad (2021), Drempels wegwerken voor het levenslang leren in het hoger onderwijs. Advies voor het Vlaams actieplan levenslang leren. Geraadpleegd op 12 december 2022 van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/42010>

Vlaamse Overheid (2017), Omzendbrief KB/BZ/2017/7 betreffende de aanwerving van kandidaten met competenties verworven buiten een diploma, geraadpleegd op 14 december 2022 van <https://overheid.vlaanderen.be/kbbz20177>

Vlaamse Overheid (z.d.), Een vrijstelling aanvragen in het hoger onderwijs of toegang krijgen tot het hoger onderwijs via eerdere studies of werkervaring. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://www.vlaanderen.be/een-vrijstelling-aanvragen-in-het-hoger-onderwijs-of-toegang-krijgen-tot-het-hoger-onderwijs-via-eerdere-studies-of-werkervaring#wetgeving>

Vlaamse Regering (2019). Regeerakkoord 2019-2024. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/31741>

Vlaanderen (2021), Actieplan levenslang leren. Koers zetten naar een lerend Vlaanderen. Geraadpleegd op 13 december 2022 van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/50681>

VLHORA (2021), Duaal leren / Werkpleklernen. Position Paper. Geraadpleegd op 13 december 2022 via https://www.vlaamsehogescholeuraad.be/files/PUBLICATIES/ONDERWIJS/2020_VLHORA_PAPER_DUAAL_LEREN_PAPER_2021-05-27-144608.pdf

Onderzoekscentrum Sociaal Werk

Warmoesberg 26, 1000 Brussel

www.odisee.be/onderzoekscentrum-sociaal-werk

