

ESF Duale upskilling 2.0

EINDRAPPORT

Juni 2023



Inhoud

Inleiding.....	5
1. Visie op duaal leren en werkplekieren	6
1.1. Naar een gedragen begrippenkader en nieuw model werkplekieren	6
1.2. Begrippenkader werkplekieren	7
1.2.1. Werkplekieren als breed begrip	7
1.2.2. Het mengpaneel als metafoor.....	7
1.2.3. Authentiek werkplekieren als naam voor de meest doorgedreven vorm van werkplekieren.....	12
1.2.4. Het begrip duaal leren als term voor het leertraject met authentiek werkplekieren ..	13
1.2.5. Visie op hanteren van begrippen voor alle andere vormen van werkplekieren.....	13
1.2.6. Andere begrippen waar werkplekieren zich tot verhoudt	16
1.3. Naar een nieuw model werkplekieren: het bijenkorfmodel	17
2. Authentiek werkplekieren: actoren, processen en variabelen	18
2.1. Instructieverantwoordelijken.....	20
2.2 Lerenden = studenten	20
2.3 Leeractiviteiten.....	21
2.4 Organisatie	21
2.5 Leerdoelen/didactische doelstellingen	22
2.6 Leerstof/leerinhoud	23
2.7 Instructiestrategieën/didactische werkvormen.....	24
2.8 Media.....	24
2.9 Toetsing.....	25
3. Bestaande werkvormen werkplekieren opwaarderen als eerste stap	27
3.1. Situering	27
3.2 Huidig aanbod werkplekieren	27
3.3. Versterken van de werkvormen	30
4. Arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid als noodzakelijke opstart voor authentiek werkplekieren	32
5. Alle studenten hebben baat bij authentiek werkplekieren	40
5.1. Leerstijl	40
5.2. Leerstrategieën.....	41
5.3. Leerpatronen.....	42
5.4. Individuele bereidheid en individuele begeleiding	44
5.5. Leermomenten	45

5.6.	Zone van naaste ontwikkeling.....	45
6.	Een profielschets van de student of van de opleiding?	47
7.	Authentiek werkplek leren invoeren.....	50
7.1.	Aanleiding tot nadenken over de invoer van authentiek werkplek leren.....	51
7.2.	Decision-point 1: Is authentiek werkplek leren een meerwaarde voor het opleiden van studenten tot dit specifiek beroepsprofiel?.....	52
7.3.	Decision-point 2: Zijn de kritische randvoorwaarden voldaan?.....	53
7.4.	Decision-point 3: Weten we voldoende om te starten?	53
7.4.1.	Vooronderzoek.....	53
7.4.2.	Adviezen bij ontwerp.....	54
7.6.	Decision-point 4: We weten hoe we het gaan doen, start!	56
8.	De werkplek maximaal betrekken bij het authentiek werkplek leren	56
8.1.	Wat houdt het leerpotentieel van een authentieke werkplek in voor een bacheloropleiding? 57	
8.2.	Op welke manier kunnen we het leerpotentieel van een werkplek in een gedualiseerde bacheloropleiding versterken?	58
8.3.	Op welke manier kunnen we in het opleidingsplan het educatief potentieel maximaal aanwenden in het licht van de co-creatie?.....	61
9.	Alle studenten maximaal kansen geven bij authentiek werkplek leren.	61
9.1.	Diversiteit	61
9.2.	Diversiteit in onderwijs.....	63
9.3.	Diversiteit op de werkvloer	63
9.4.	Diversiteit en inclusie	64
9.5.	Het zorgcontinuüm	65
9.6.	Universal Design for Learning (UDL)	66
9.7.	Diversiteit binnen Arteveldehogeschool	67
9.8.	Wat gebeurt er al vanuit Arteveldehogeschool?	69
9.9.	Waar hebben studenten nood aan?	70
9.10	Adviezen	71
9.10.1.	Uitbouwen van een gedragen diversiteitsbeleid	71
9.10.2.	Flexibiliteit: ondersteuningsmaatregelen inzetten	72
9.10.3.	Heldere en verbindende communicatie.....	72
9.10.4.	Groeigerichte mindset.....	73
9.10.5.	Selectieproces: het belang van een goeie matching	73
9.10.6.	Professionalisering van de medewerkers.....	74
9.11.	Conclusie	74
10.	Risico's en valkuilen bij authentiek werkplek leren	75

10.1.	Inleiding	75
10.2.	Is er een verdringingseffect wanneer bachelors en graduatens leerbedrijven zoeken?....	77
10.2.1.	Inzichten vanuit het onderzoek.....	77
10.2.2.	Accountancy-fiscaliteit	78
10.2.3.	Organisatie en Management.....	80
10.2.4.	Maatregelen en aanbevelingen.....	81
11.	Upskillen, schakelen en levenslang leren in een duaal onderwijslandschap.....	84
11.2.	Upskillen naar de bacheloropleiding.....	84
11.2.	Heroriënteren naar een graduaatsopleiding.....	85
11.3.	Heroriënteren en de impact op het authentiek werkplekleren.....	86
12.	Authentiek werkplekleren voor alle opleidingen? Verbredingsstrategie	86
12.1.	Visie van Arteveldehogeschool op authentiek werkplekleren.....	87
12.2.	Visie en aanpak Arteveldehogeschool m.b.t. implementeren authentiek werkplekleren in alle opleidingen.....	87
12.3.	Hefbomen en drempels in een verbreding	87
13.	Beleidsaanbevelingen.....	88
	Bijlages.....	91
	Bronnen	124

Inleiding

In dit rapport worden de onderzoeksresultaten weergegeven die voortvloeien uit het tweejarig onderzoeksproject Duale Upskilling 2.0. Ze bouwen voort op eerder onderzoek¹ en ontwikkelde expertise binnen de hogeschool. Ze zijn het resultaat van teamwork en voortschrijdend inzicht naar aanleiding van de proeftuinen, uitwisseling met andere hogescholen (op het lerend netwerk, tussendoor, en op ons inspiratie-event), desk research en uitwisseling met onze kritische vrienden.

Dit project was niet mogelijk zonder de support en kritische inbreng van de **externe klankbordgroep** waar diverse bedrijven, organisaties en strategische partners regelmatig met ons in overleg gingen (overzicht van de leden van de klankbordgroep, overzicht meetings, presentaties en verslaggeving: zie bijlage 12). Ook een **interne klankbordgroep** met collega's uit de pilotopleidingen, onderwijsontwikkeling en management, keek in het 2^e onderzoeksjaar in 4 meetings mee en stuurde bij waar nodig². De 18 docenten en 27 bedrijven die mee stapten in de **proeftuinen**, gaven ons een schat aan zinvolle feedback over wat werkt en niet werkt in het integreren van authentiek werkplekieren in het curriculum (zie bijlage 6)³. De **docenten en designteams** van de twee pilotopleidingen bachelor Organisatie en Management en bachelor Bedrijfsmanagement Accountancy Fiscaliteit hebben evenzeer onze blik op de opportuniteiten en valkuilen, bezorgdheden van docenten en kansen in het curriculum gevormd.

Alle 8 onderzoeksvragen en 8 outcomes (zie bijlage 1) zijn in dit rapport verwerkt. Naast de bijlages horend bij dit rapport, bouwden we een **Inspiratiehub** Werkplekieren (<https://werkplekieren.arteveldehogeschool.be/nl>) om onze expertise breed te delen. Je vindt er tools en documenten, nuttige links en good practices. Uiteraard is het werk niet af en is verder onderzoek nodig op heel wat thema's. De twee pilotopleidingen gaan verder met de implementatie van de nieuwe inzichten uit dit onderzoek.

Het onderzoeksteam

Sofie Vispoel, Liesje Vanneste, Frederik Loys, Lobke Dedrie, Thibault Decrock, Julie Bourdeaud'Hui, Bart Lievens, Sophie Nuyttens (Syntra), Kaat Devoldere (Syntra), Nathaly Heyntinck (Syntra), Humeyra Ozdemir, Sofie Lalemant, Liselotte Van de Castele (stagiaire Ugent)

¹ O.a. Oproep 651 Duaal Leren Hoger Onderwijs en Volwassenonderwijs Arteveldehogeschool – Syntra Midden Vlaanderen

² Een overzicht van de meetings, de verslaggeving en presentaties zijn op te vragen

³ Een overzicht van de proeftuinen vind je in bijlage, verslaggeving van de focusgroepen is op te vragen

1. Visie op duaal leren en werkplekleren

Outcome 2: Een uitgeschreven visie over op welke manier het duaal leren in de professionele bachelor vorm en inhoud krijgt, zodat het duaal leren ook in deze onderwijsvorm een volwaardige kwalificerende leerweg is. In deze visie zit een beslissingsboom en ideaal tijdspad vervat die beleidsverantwoordelijken van de hogeschool helpt bij de opportuniteits- en haalbaarheidsbeoordeling om de PBA in hun aanbod al dan niet te dualiseren.

1.1. Naar een gedragen begrippenkader en nieuw model werkplekleren

De begrippen duaal leren en werkplekleren werden in het onderzoeksproject verder verkend en afgebakend. De proeftuinen met betrokkenheid studenten (bijlage 6), werkveldpartners en docenten daagden ons uit om de begrippen helder te omschrijven en af te bakenen. Intern noodzaakte de aanwezigheid van graduaatsopleidingen die een eigen invulling gaven aan de begrippen, een heldere profilering. Het advies van Vlor, dat duaal leren best niet in het hoger onderwijs gehanteerd wordt, zette aan tot denken en zoeken naar alternatieven (<https://www.vlor.be/adviezen/duaal-leren-het-hoger-onderwijs>).

Diverse bronnen, gesprekken met de stakeholders en voortschrijdend inzicht binnen het onderzoeksproject leidde tot de ontwikkeling van een **begrippenkader** (glossarium) dat intussen binnen het domein Bedrijfsmanagement gehanteerd wordt. Het basiscontinuüm werkplekleren van Kimps en Castermans (2020) werd doorontwikkeld in co-creatie met collega's uit de graduaatsopleidingen en onderwijsondersteuning. Een nieuwe **tool** (Werkplekleren Mengpaneel) en **model** (Bijenkorfmodel Werkplekleren) werden ontwikkeld en afgetoetst op de Inspiratiedag Werkplekleren (22 mei 2023, zie bijlage 9) met collega's uit andere hogescholen.

Het begrippenkader, de tool en het model laten onze visie op duaal leren en werkplekleren in het hoger onderwijs zien. Ze zijn breed toepasbaar voor zowel de graduaatsopleidingen als de bacheloropleidingen en helpen docenten, studenten en werkveld om mekaar beter te begrijpen en de brede waaier aan invullingen in kaart te brengen.

Hieronder beschrijven we aan de hand van het begrippenkader en de modellen onze visie op werkplekleren.

Conclusie

We kiezen ervoor om het begrip dual leren in het hoger onderwijs enkel te gebruiken om de gehele leerweg aan te duiden waar studenten een groot deel van hun opleiding op de werkplek vervolmaken. We hanteren het begrip werkplekleren als breed begrip met een grote verscheidenheid aan werkvormen van werkplekleren op de campus en op de werkplek. Dit begrip voelt voor de collega's neutraal aan, is herkenbaar en makkelijk te begrijpen door studenten en werkveld. We hanteren het begrip authentiek werkplekleren om de meest doorgedreven vorm van werkplekleren aan te duiden.

1.2. Begrippenkader werkplekleren

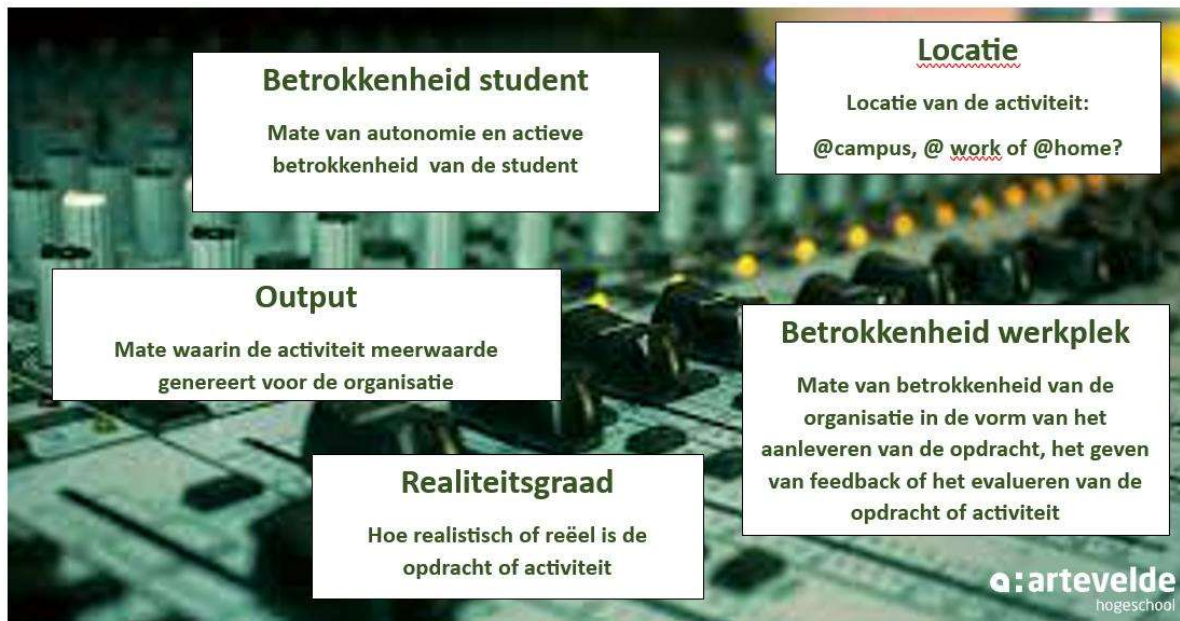
1.2.1. Werkplekleren als breed begrip

Onder werkplekleren worden leeractiviteiten begrepen die gericht zijn op het verwerven van algemene of beroepsgerichte competenties, waarbij de arbeidssituatie de leeromgeving is (*Codex Hoger Onderwijs*). Het begrip arbeidssituatie kan breed worden ingevuld. Het gaat om leeractiviteiten die binnen een opleiding georganiseerd worden, zoals een simulatie-oefening, een case study, een studiebezoek of stage. Werkplekleren hanteren we binnen Arteveldehogeschool bijgevolg als breed en overkoepelend begrip waaronder een breed pallet aan werkvormen vallen. Het gaat steeds om werkvormen waar er een substantieel deel van het vak besteed wordt aan praktijk nabij onderwijs of onderwijs waar de werkplek of arbeidssituatie dichterbij wordt gehaald of studenten naar de arbeidscontext trekken. Het louter kort aanhalen van een illustratie uit de arbeidscontext in een les beschouwen we niet als werkplekleren.

1.2.2. Het mengpaneel als metafoor

De metafoor van het mengpaneel laat zien op welke **variabelen** de diverse werkvormen werkplekleren van elkaar kunnen verschillen. Elk van de 5 variabelen kunnen in meerdere of mindere mate aanwezig zijn. Je kan diverse werkvormen beschrijven aan de hand van de 5 variabelen. Het model illustreert de breedte van het begrip werkplekleren. Het model helpt bovendien ook om te bekijken hoe een bestaande vorm van werkplekleren, door te 'schuiven met de 'faders' op één of meerdere variabelen, opgewaardeerd kan worden (zie ook de handleiding op de [inspiratiehub](#) om dit model te gebruiken).

Mengpaneel Werkplekieren



Figuur 1: Mengpaneel Werkplekieren, Arteveldehogeschool 2023

Vijf variabelen bij elke vorm van werkplekieren

De variabelen die we in alle vormen van werkplekieren terugvinden en waarin ze van elkaar kunnen verschillen zijn:



Leeractiviteiten kunnen zowel **op de campus** als **op de werkplek** of aan de werkplek gerelateerde omgeving doorgaan. Denk bij dit laatste aan een huisbezoek bij een particulier, aan een beroepsgerichte activiteit in de publieke ruimte waar het beroep wordt uitgeoefend,... Ook de virtuele omgeving van de werkplek (de website van de organisatie) beschouwen we als het verlengde van de werkplek.

Activiteiten kunnen zowel op de werkplek als op de campus live of online doorgaan. Denk bij dit laatste aan online gesprekken of lessen via streaming. VR-omgevingen worden vaak ingezet als hulpmiddel om een bepaalde beroepsgerichte context te ervaren of vaardigheden in te oefenen. De leeractiviteiten met VR gaan meestal door op de campus en plaatsen we bijgevolg ook voor het gemak onder de variabele @campus.

Uiteraard volgen er uit leeractiviteiten soms opdrachten die een student thuis moet opnemen.

Vb. Een training Klantgericht Communiceren wordt op de werkplek georganiseerd maar begeleid door een docent. De werkplek zorgt voor een real live context. Ook al is de betrokkenheid van de werkveldpartner heel minimaal toch kan de training voor een student, omdat er geoefend wordt in de context van een echt kantoor, erg betekenisvol zijn.

Vb. Een student gaat mee op huisbezoek met een begeleider om zo de doelgroep en werkcontext beter te leren kennen. Het kan gaan om een observatiestage waar de rol van de student (variabele Betrokkenheid) minimaal is. Toch kan er door de observatie in een real live setting heel veel geleerd worden.

Vb. Studenten krijgen de opdracht om de website (lees: de virtuele werkomgeving van een organisatie) van een organisatie te bestuderen en een analyse te maken van de communicatiestrategie van de organisatie.



Betrokkenheid van de werkplek

De leeractiviteiten kunnen meer of minder aangestuurd worden door enerzijds de onderwijsinstelling, anderzijds de werkplek. De werkplek neemt in de leeractiviteiten verschillende rollen op: gastdocent, opdrachtgever, stagebegeleider, jurylid.... De werkplek kan in haar actieve betrokkenheid niet alleen de opdracht aanleveren, maar ook een rol opnemen in begeleiding & feedback en evaluatie van de student. De hogeschool is steeds betrokken en neemt ook steeds de eindverantwoordelijkheid inzake evaluatie op zich.

Kanttekening: Soms wordt deze meer enge definitie van werkplekleren gehanteerd in het hoger onderwijs: er is sprake van werkplekleren als het werkveld bij een leeractiviteit mee begeleidt, feedback geeft en/of evalueert. Arteveldehogeschool wil het begrip breed houden. Ook leeractiviteiten waar het werkveld een minder actieve rol opneemt, kunnen voor studenten erg betekenisvol zijn in het kader van kennismaking met het beroep of de beroepscontext. Zo kan de bestudering van authentieke documenten, waar de organisatie zelf weinig actief een rol opneemt, voor studenten zeer leerrijk zijn.

‘Betrokkenheid van de werkplek’ als variabele wordt dus breed geïnterpreteerd. Het kan gaan om de medewerkers van de organisatie, maar net zo goed ‘de omgeving’ of vorm krijgen in het ‘authentiek materiaal’ dat studenten gebruiken.

Vb. Studenten maken een oefening op de campus waarbij ze echte veiligheidsplannen van eventbureaus bestuderen. De werkplek is hier vertegenwoordigd in haar materiaal, ook al is ze niet actief betrokken in de vorm van een eventbureau dat zelf toelichting, begeleiding en feedback komt geven op het werkstuk van studenten. Willen we deze werkvorm gaan opwaarderen dan kunnen we de variabele Betrokkenheid Werkplek nog versterken door vb de opdracht ook effectief te laten begeleiden door het werkveld. Of door de variabele Output te versterken en de opdracht zo op te maken dat het werkveld een kritische analyse met verbeterpunten van haar veiligheidsplan terug ontvangt na afloop van de opdracht.



Betrokkenheid student

Studenten kunnen bij het werkplekleren, afhankelijk van de leeractiviteit, een meer of mindere actieve rol opnemen en kunnen meer of minder autonoom werken. Ook werkvormen waarbij de student minder actief is, kunnen zeer waardevolle leermomenten zijn. Willen we een werkvorm met weinig betrokkenheid van de student opwaarderen, dan helpt het om de ‘fader’ meer op te schuiven richting actievere betrokkenheid door studenten meer autonomie of inbreng te geven in de leeractiviteit.

Vb. Een student wordt op pad gestuurd om een interview af te nemen van een bedrijfsleider. De student krijgt bij deze werkvorm veel autonomie om vragen te bedenken, een keuze te maken wie geïnterviewd wordt en het interview te organiseren.

Vb. Een student neemt deel aan congres rond een bepaald topic uit het expertisedomein van de opleiding. Het bijwonen, beluisteren, observeren van de lezingen, de gesprekken, de ‘vibe’ op zo’n congres kan voor de student een ervaring zijn die beklijft.



Output van de leeractiviteit

Alle leeractiviteiten die georganiseerd worden in het kader van werkplekleren zijn er steeds op gericht om bepaalde leerdoelen in het opleidingsprogramma te behalen. Sommige leeractiviteiten leveren rechtstreeks en in grote mate meerwaarde voor de betrokken organisaties, andere leeractiviteiten zijn minder gericht op de relevantie van de output voor een externe partner.

Vb. Een student neemt deel aan een rollenspel Frans met realistische cases uit de logistieke sector. Deze vorm van werkplekleren heeft een grote meerwaarde voor de student en het behalen van de leerdoelen m.b.t. het inzetten van een andere taal, maar levert voor het werkveld geen relevante output.

Vb. Een groep studenten werkt een business case uit in opdracht van een organisatie. Deze opdracht levert meteen relevante output voor de organisatie op én helpt de student om zijn of haar leerdoelen te behalen. Een dubbel winst.



Realiteitsgraad van de leeractiviteit

Leeractiviteiten kunnen meer of minder reëel zijn (zowel in taak, opdracht of context) en dus meer of minder gesimuleerd. Het gebruiken van VR om leeromgevingen zo reëel mogelijk te maken is tegenwoordig een interessant alternatief zijn wanneer een bezoek aan een bedrijf of oefening in een 'echt' bedrijf niet haalbaar is.

Vb. Een student neemt deel aan de Legogame om de logistieke flow en productie binnen een productiebedrijf te begrijpen. Er wordt gewerkt met legoblokken en taakfiches om de opdracht en context zo realistisch mogelijk te maken. Het leren door simulatie helpt studenten om zelf te ervaren hoe het is om vb. taakfiches vlot op te maken zodat ze helder gelezen kunnen worden. De leeractiviteit heeft meer leereffect dan een PowerPoint over de belangrijkste aanbevelingen bij het opzetten van een productielijn. Toch blijft de leeractiviteit nog ver van de reële context.

Vb. Een student die in een groot muziekcentrum een periode authentiek werkplekleren opneemt, ontdekt in een reële context wat het is om samen te werken met collega's, met leveranciers af te stemmen, in het weekend door te werken,...

1.2.3. Authentiek werkplekleren als naam voor de meest doorgedreven vorm van werkplekleren

We hanteren het begrip Authentiek Werkplekleren als vorm van werkplekleren waarbij de student gedurende een langere periode in een organisatie (we spreken dan van een **leerbedrijf**) aan de slag gaat en daar een deel van de leerdoelen behaalt. Het zijn de leerdoelen die bij authentiek werkplekleren de motor en de leidraad van het leerproces op de werkvloer zijn.

Binnen het Mengpaneel Werkplekleren kenmerkt deze vorm van werkplekleren zich door een sterke betrokkenheid van de werkplek en student. De realiteitsgraad is hoog en de taken die de student op de werkplek zijn relevant voor de werkplek. Met andere woorden, op de 5 variabelen toont deze werkvorm zich als de meest doorgedreven vorm van werkplekleren.

Authentiek werkplekleren wordt vooral ingezet in de opleiding om studenten te laten groeien in de job en hen de kans te geven om op de werkplek, als motiverende leerbiotoop, vooral nieuwe competenties te leren. De werkplek laat zich in deze vorm van werkplekleren zien als mede-opleider.

Binnen authentiek werkplekleren onderscheiden we volgende stakeholders:

1. **(Werkplek)student:** de student die aan werkplekleren doet en een periode meedraait op de werkvloer.
2. **Werkplek- of competentiecoach:** de procesbegeleider die het leerproces van de student opvolgt tijdens authentiek werkplekleren. Doorgaans is dit een medewerker van de hogeschool.
3. **Werkplekmentor:** persoon die in opdracht van de werkplek de student begeleidt tijdens het werkplekleren.

Wisselleren is de term die gehanteerd wordt om aan te geven dat studenten leren op twee plaatsen en een periode van leren op de campus afwisselen met een periode van leren op de werkplek. De term duidt aan dat er in opleidingen met authentiek werkplekleren, bijzondere aandacht gaat naar de uitwisseling van kennis en ervaring tussen de campus en de werkplek. Zowel studenten, als leerbedrijven en studenten profiteren van de uitwisseling. Docenten, werkplekmentoren en competentiecoaches moedigen de uitwisseling aan tijdens de les, het werkplekleren zelf en de coachings-momenten.

De **vakdocent** kan dus beschouwd worden als een 4e actor die in meer of mindere mate betrokken wordt bij het werkplekleren. De competentiecoach zorgt voor afstemming tussen de hogeschool en de werkplek en faciliteert het leerproces door regelmatig met de student en werkplekmentor de vorderingen in het behalen van de leerdoelen te monitoren.

Binnen Arteveldehogeschool hanteren we de begeleidingstool [Micoon](#) om het leerproces van de studenten tijdens het authentiek werkplekleren te monitoren. Zowel de student, competentiecoach als werkplekmentor hebben toegang tot de tool en kunnen hierin de vorderingen in het behalen van de leerdoelen aangeven.

1.2.4. Het begrip duaal leren als term voor het leertraject met authentiek werkplekleren

Duaal leren werd in 2016 geïntroduceerd in het onderwijssysteem in België om het onderwijs nauwer te laten aansluiten op de arbeidsmarkt. Het is een term die momenteel in Vlaanderen wordt gehanteerd om de alternatieve leerweg (de niet reguliere leerweg) in het secundair onderwijs aan te duiden (zie [onderwijskiezer.be](#) en [onderwijsvlaanderen.be](#)). Het diploma van een duale opleiding is volledig gelijkwaardig aan het diploma na een reguliere opleiding (in het secundair onderwijs). De Vlaamse Hogescholenraad stelt dat het momenteel niet opportuun is om duaal leren als norm voor het hoger onderwijs decretaal op te leggen.

We hanteren binnen Arteveldehogeschool het begrip duaal leren enkel en alleen in functie van een volledig opleidingsprogramma waar studenten op twee plaatsen (de campus en de werkplek) leren. Het gaat hier over een leertraject of opleidingsprogramma waarbij een (groot) deel van de opleiding op de werkplek plaatsvindt en dus een opleidingsprogramma met periodes van authentiek werkplekleren. Een **duaal leertraject of duaal opleidingsprogramma** is dus een programma waarin studenten op verschillende momenten een deel van hun opleiding verder zetten binnen een organisatie en dus naast docenten ook werkplekmentoren als ‘leermeesters’ ontmoeten.

1.2.5. Visie op hanteren van begrippen voor alle andere vormen van werkplekleren

Naast authentiek werkplekleren, bestaan er heel wat verschillende werkvormen die we onder de noemer Werkplekleren kunnen plaatsen. Hieronder worden een aantal werkvormen opgelijst die in de meeste opleidingen voorkomen maar hier nog onderling kunnen verschillen in de manier waarop ze georganiseerd worden of de naamgeving die hiervoor gehanteerd wordt. Ook de mate van betrokkenheid van het werkveld kan verschillen.

De lijst is uiteraard niet volledig. Nieuwe vormen duiken elk jaar op en kunnen aan deze lijst toegevoegd worden. Een paar afspraken rond invulling van de meest gangbare begrippen is wenselijk. Zeker wanneer externe partners betrokken zijn en de communicatie dus best eenduidig is. Het Bijenkorfmodel (zie verderop) geeft opleidingen de kans om het geheel aan werkvormen werkpleklers voor de opleiding, met de invulling die gangbaar is binnen de opleiding, zelf in kaart te brengen.

1.2.5.1. **Stage versus authentiek werkpleklers**

Stage is een vorm van werkpleklers die in de curricula van vele professionele bacheloropleidingen voorkomt en ook gebruikt wordt in de Belgische wetgeving en Europese regelgeving. Het is een onderwijsvorm waarbij studenten hun competenties optimaal ontwikkelen door het uitoefenen van beroepsactiviteiten onder begeleiding van een stagementor op de stageplaats en onder begeleiding van een docent als stagebegeleider uit de hogeschool. Stages kunnen verschillen in focus en mate van complexiteit. Er zijn de exploratie-, kijk- of verkenningstages, verdiepende, participatie- of afstudeerstages.

Stage en authentiek werkpleklers zijn verwante werkvormen. We zien verschillen op twee vlakken:

1. Bij stage worden voornamelijk reeds aangeleerde competenties ingeoeffend in een complexe context waar het bij werkpleklers voornamelijk gaat om nieuwe competenties die de werkplekmentor aanleert aan de student via instructie, feedback of begeleid uitvoeren van beroepsgerichte activiteiten op de werkplek.
2. Bij stage zijn de leerdoelen vooral zaken die je alleen maar op een effectieve werkplek kunt verwerven, vaak integratie van competenties, soft skills... Met andere woorden: je kan die leerdoelen heel moeilijk in een 'lescontext' en/of op campus behalen. Bij het authentiek werkpleklers kunnen de leerdoelen vaak wel op een andere manier in de les aangeleerd worden maar kiest de opleiding ervoor om ze op de werkplek aan te leren omwille van de meerwaarde voor student.

1.2.5.2. **Simulatieonderwijs brengt de arbeidscontext zo nabij mogelijk**

Simulatie onderwijs is een vorm van werkplekleren waarbij een reële context wordt nagebootst om studenten de kans te bieden zich te gedragen zoals ze dat in een echte situatie zouden doen. Simulatie onderwijs wordt ingezet om 4 doelen te bereiken, nl. om studenten

- Intense ervaringen te laten beleven
- Theoretische concepten te helpen inzien, begrijpen of toepassen
- Motorische en technische handelingen te oefenen
- Taalvaardigheden en soft skills te oefenen

Tijdens een simulatie worden complexe scenario's gebruikt gebaseerd op een realiteit van de beroepscontext. Simulatieonderwijs kan bovendien zowel als werkvorm als evaluatievorm ingezet worden en wordt begeleid door een docent of een professional uit het werkveld. Simulatieonderwijs gaat meestal door op de campus, maar kan ook op de werkplek georganiseerd worden. Het voordeel van simulatieonderwijs is dat de complexiteit van de situatie realistisch wordt voorgesteld en dat de leersituatie veilig is. Door fouten te maken in een simulatieoefening zijn de gevolgen van de fout beperkt ten opzichte van een gelijkaardig scenario in de realiteit. Studenten ervaren wel wat de gevolgen zijn van hun acties en hoe de elementen van de simulatie in relatie staan tot elkaar. VR-toepassingen worden meer en meer ingezet om simulatie nog meer beklijvend te maken.

1.2.5.3. **Werkvormen in co-creatie met een organisatie**

Een **studiebezoek** is een vorm van werkplekleren waarbij de studenten kennis maken met een authentieke situatie in de reële context van een geselecteerde externe locatie. Dergelijke activiteiten zijn vooral gericht op het overbrengen van kennis over bepaalde organisaties en het leggen van het verband tussen deze kennis en concrete toepassingen. Ze kunnen deel uitmaken van een studiereis (al dan niet naar het buitenland). Een studiebezoek heeft een eerder verkennend, observerend karakter.

Een **les of training op de werkplek** is een vorm van werkplekleren waarbij een docent of een professional uit het werkveld een volledige training komt geven op de werkplek. Dit is een vorm van werkplekleren die voornamelijk gebruikt wordt als een specifieke arbeidssituatie niet naar de schoolomgeving kan verplaatst worden. Door de les te verplaatsen van de school naar de werkomgeving kunnen de leerlingen extra competenties verwerven die ze anders niet konden verwerven.

Een **gastles of training op de campus** is een vorm van werkplekieren waarbij een professional uit het werkveld of een klant/cliënt een (deel van) les of een volledige training of lessenreeks komt geven op de campus. De meeste gastlessen worden gegeven in de vorm van een getuigenis, waarbij de student meer inzicht krijgt in de belangen, de werking van een bepaalde organisatie, sector of aanpak. Soms geeft een werkplek een volledige lessenreeks of training waardoor een grotere betrokkenheid is door de werkplek is in de bepaling van de inhoud en evaluatie.

Een **praktijkopdracht door het werkveld** is een vorm van werkplekieren waarbij de werkplek de opdrachtgever is van een reële opdracht. In veel opleidingen is de bachelorproef hier een typisch voorbeeld van. De opdracht biedt studenten de nodige leerkansen en kans om bepaalde vooraf vastgelegde competenties te behalen. De opdracht biedt de werkplek meerwaarde daar ze één of meerdere oplossingen, antwoorden ontvangen voor een reëel probleem. Studenten voeren individueel of in groep de opdracht uit, onder begeleiding van een docent en met coaching van de werkplek. De opdracht kan op de campus of op de werkplek of in combinatie uitgevoerd worden.

Een **praktijkopdracht in het werkveld** is een vorm van werkplekieren waarbij de hogeschool de opdrachtgever is van een realistische opdracht die in het (fysieke of virtuele) werkveld of in samenwerking met het werkveld moet worden uitgevoerd. De opdracht biedt studenten voornamelijk de kans om bepaalde vooraf vastgelegde competenties te behalen en het werkveld beter te leren kennen. Studenten voeren individueel of in groep de opdracht uit, onder begeleiding van een docent. De opdracht kan op de campus of op de werkplek of in combinatie uitgevoerd worden.

1.2.6. Andere begrippen waar werkplekieren zich tot verhoudt

1.2.6.1. Werkplekieren versus praktijkgericht leren/ onderwijs

Praktijkgericht onderwijs is een koepelterm die alle onderwijsvormen aanduidt waarbij de student, volgens de instructies van de docent, theorie concreet toepast en vaardigheden inoefent in een lescontext. Werkplekieren is een vorm van praktijkgericht onderwijs. Praktijkgericht onderwijs is breder dan werkplekieren alleen. Naast praktijkgericht onderwijs heb je theoretisch onderwijs.

1.2.6.2. **Werkplekleren versus ervaringsgericht leren / onderwijs**

Ervaringsgericht leren is een proces waarbij studenten door in de ervaring te stappen kennis, vaardigheden en attitudes verwerven. Leren gebeurt louter door het doen en ervaren. Ervaringsleren is bijzonder geschikt voor het aanleren van vaardigheden en attitudes. Veel vormen van werkplekleren, maar niet alle, zijn ook vormen van ervaringsleren.

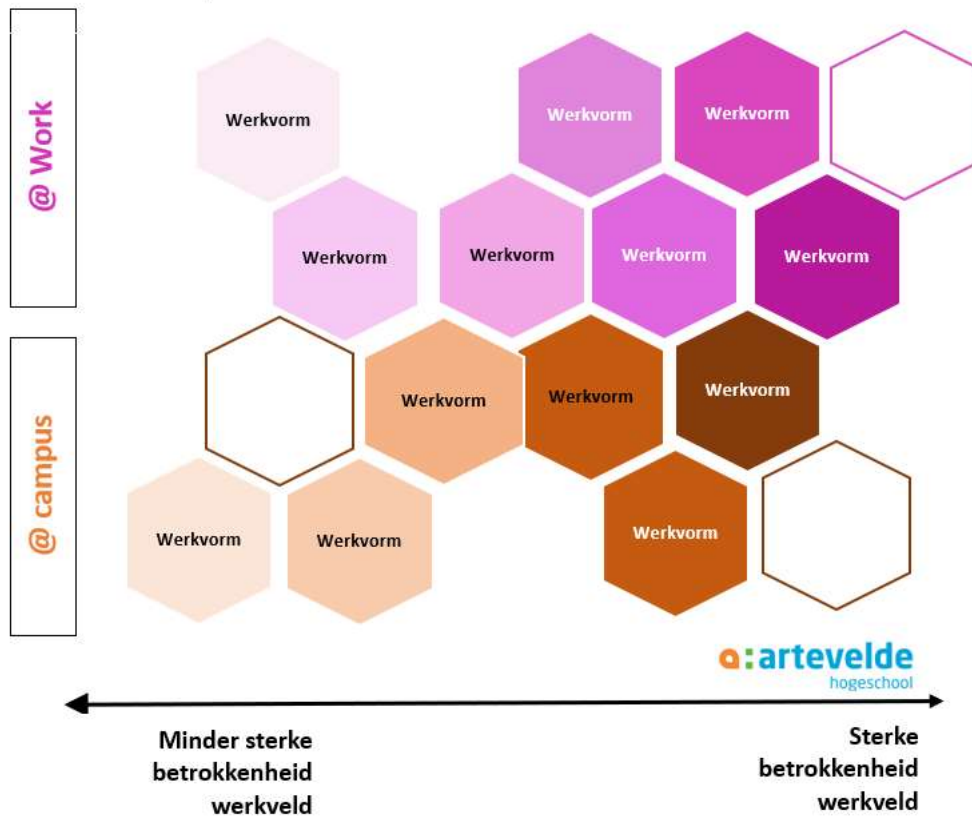
1.3. Naar een nieuw model werkplekleren: het bijenkorfmodel

Het Bijenkorfmodel Werkplekleren dat Arteveldehogeschool ontwikkelde (zie figuur 2) brengt de diverse werkvormen werkplekleren binnen één opleiding overzichtelijk in kaart, uitgaande van de brede invulling van het begrip. Het model kan dan ook door opleidingen als tool gehanteerd worden een 'foto' te maken van het aanbod werkplekleren binnen een opleiding en op basis van die foto te bepalen waar de opleiding met het aanbod werkplekleren naar toe wil.

Het model toont het geheel aan werkvormen, waarbij elke werkvorm een puzzelstuk vormt in het geheel en zich positioneert op twee assen. De twee assen (locatie waar de leeractiviteit zich afspeelt en de mate van betrokkenheid van de werkplek) zijn gebaseerd op 2 van de hierboven vermelde 5 variabelen uit het model Mengpaneel. We kozen ervoor om deze 2 variabelen als assen te combineren aangezien deze twee op dit moment het meest bepalend zijn voor de organisatie van werkplekleren in het hoger onderwijs². Hoe lichter de kleuren hoe minder betrokkenheid van het werkveld, hoe donkerder de kleuren, hoe sterker de betrokkenheid van het werkveld en hoe meer ze de rol van feedbackgever, begeleider of zelfs evaluator opnemen naast de hogeschool.

Het model laat ruimte voor nieuwe nog te ontwikkelen werkvormen (de blanco vlakken symboliseren de toekomstige nieuwe werkvormen). Het Bijenkorfmodel is minder lineair dan het model van Kimps en Castermans (2020) waar we op verder bouwen. Een handleiding om als opleiding met dit model te werken is terug te vinden op de Inspiratiehub Werkplekleren (<https://werkplekleren.arteveldehogeschool.be/nl>)

Bijenkorfmodel Werkplekieren



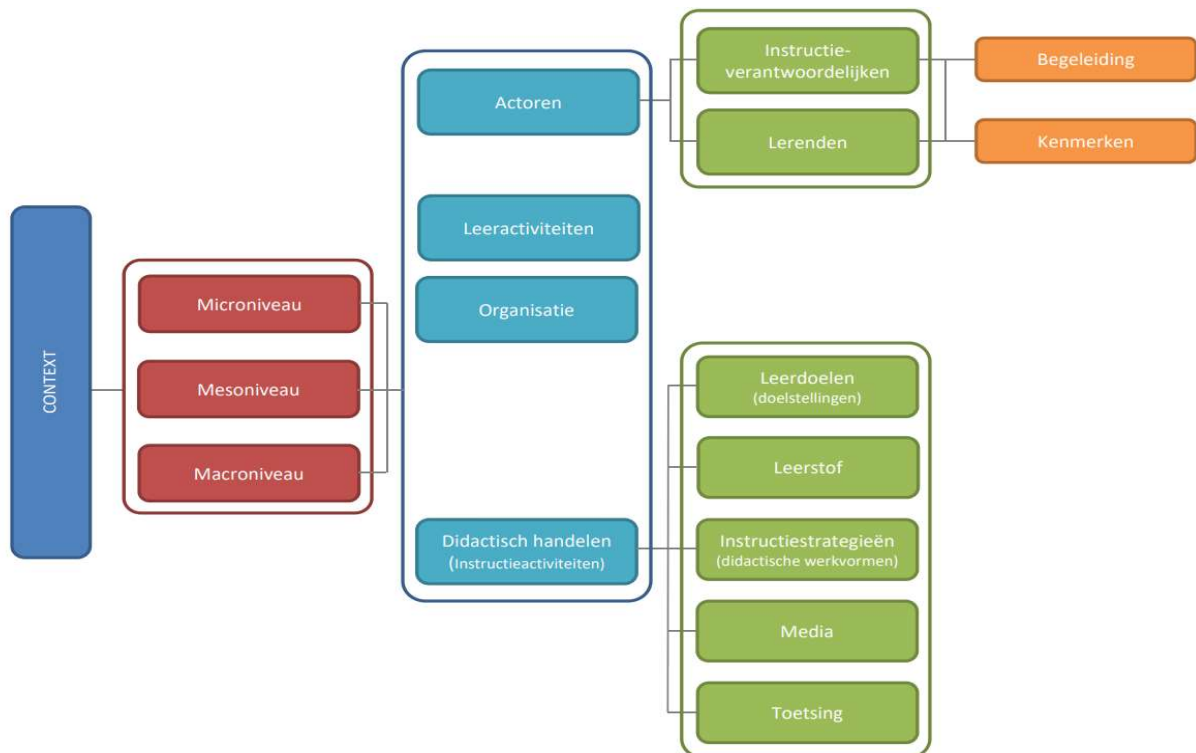
Figuur 2: Bijenkorfmodel Werkplekieren, Arteveldehogeschool 2023

2. Authentiek werkplekieren: actoren, processen en variabelen

Onderzoeksvraag 1 Hoe implementeren we met succes het gevaloriseerd werkplekieren in het traject van de 3 afstudeerrichtingen (4 trajecten) niveau PBA? 1.1. Welke onderwijskundige 'actoren, processen en variabelen' uit de PBA worden hierdoor beïnvloed en op welke manier krijgen die het best vorm?

In dit hoofdstuk brengen we de processen, actoren en variabelen in kaart die van belang zijn bij het dualiseren van een bacheloropleiding. Ze worden verder uitgediept in de andere hoofdstukken in dit onderzoeksrapport. Het begrippenkader (hoofdstuk 1) bevat alle begripsomschrijvingen voor de terminologie die wij vanuit dit onderzoeksproject en verder binnen de betrokken opleidingen hanteren om klank en kleur te geven aan de diverse processen, actoren en variabelen die in onderstaand hoofdstuk eerder theoretisch worden omschreven.

In dit project wordt vertrokken vanuit het referentiekader voor onderwijskunde van Valcke (Valcke, 2018) om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen. Dit referentiekader bestaat uit negen componenten, meer bepaald negen 'actoren, processen en variabelen', die zich situeren op drie aggregatieniveaus: het macroniveau (het onderwijsbeleid), het mesoniveau (de aanpak van een organisatie) en het microniveau (een concrete leersituatie) (zie figuur 3).



Figuur 3 Het Referentiekader voor Onderwijskunde

Aangezien de implementatie van authentiek werkplekleren binnen het hoger onderwijs zich situeert op het niveau van de organisatie, ligt de focus doorheen dit onderzoeksrapport op het mesoniveau. Op het mesoniveau speelt de context een belangrijke beïnvloedende rol en komen de negen componenten voornamelijk terug in de vorm van algemene beslissingen en methodieken voor instructie en toetsystemen.

2.1. Instructieverantwoordelijken

Drie instructieverantwoordelijken spelen een rol in het begeleiden van studenten bij authentiek werkplekieren: de docent, de werkplekmentor en de competentiecoach, waarbij de docent en competentiecoach medewerkers zijn vanuit de hogeschool. Uiteraard nemen zij naast het geven van instructie ook nog andere verantwoordelijkheden op zich. Zo is de competentiecoach voornamelijk ook een procesbegeleider. De docent is hier niet langer de enige instructieverantwoordelijke. Authentiek werkplekieren bevindt zich in het bijenkorfmodel (zie hoofdstuk 1.3) uiterst rechts wat aangeeft dat de werkplek een actieve en erg betrokken rol speelt bij instructie, feedback en evaluatie.

De competentiecoach vervult een nieuwe functie die gecreëerd wordt om het werkplekieren te faciliteren, en staat in voor de ondersteuning en begeleiding van zowel de student als van de werkplekmentor. Deze rol zal ingevuld worden door de docenten van de opleiding. In functie van de student waakt de competentiecoach erover dat alle leerdoelen behaald worden op de werkplek. Daarnaast is ook een goede coaching en begeleiding van de werkplekmentor noodzakelijk zodat zij hun functie optimaal kunnen uitoefenen. De werkplekmentor krijgt immers een nieuwe rol, en wordt net zoals de docent een volwaardige praktijkopleider. Professionalisering van competentiecoaches die in hun nieuwe rol stappen is een belangrijke opdracht voor de hogeschool. Ook de opleiding en ondersteuning van werkplekmentoren moet de nodige aandacht krijgen. Dit kan in de vorm van een officieel erkende mentoropleiding die door diverse instellingen (o.a. Syntra Midden-Vlaanderen) wordt voorzien, maar ook andere vormen zijn mogelijk.

Er is nood aan veel samenwerking en afstemming tussen alle verschillende stakeholders, waarbij telkens de optimalisatie van het leerproces van de student centraal staat.

2.2 Lerenden = studenten

In het authentiek werkplekieren krijgen de studenten een sterk actieve rol en worden ze eigenaar van hun eigen leerproces. Er is bijgevolg een grotere verantwoordelijkheid voor de studenten. Hierbij moeten ze alert zijn voor leeransen in verschillende contexten en actief integreren wat ze leren in de verschillende leeromgevingen (zowel op de campus als op de werkplek). Ook voor studenten is er doorheen hun hele leerproces begeleiding en ondersteuning van de competentiecoach.

Het is belangrijk dat studenten zowel competent als gemotiveerd zijn om te leren aan de hand van authentiek werkplekleren. Er wordt met andere woorden een zekere mate van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid verwacht (zie hoofdstuk 4). Desondanks moet er wel steeds rekening gehouden worden met de diversiteit van de studenten (zie hoofdstuk 9). Het is dan ook niet zo dat studenten aan een bepaald profiel moeten voldoen vooraleer ze kunnen starten met authentiek werkplekleren. Er zal daarentegen eerder sprake zijn van een bepaald profiel nadat ze dit hebben afgerond (zie hoofdstuk 5).

2.3 Leeractiviteiten

Het implementeren van authentiek werkplekleren heeft een impact op de werkplekactiviteiten. Werkplekactiviteiten worden immers ook leeractiviteiten, net zoals de activiteiten op de campus, aangezien deze ook ingezet worden om de leerdoelen te bereiken en dus nieuwe competenties te verwerven. Door op regelmatige basis mee te draaien op dezelfde werkplek wordt de student eveneens gevormd op verschillende vlakken, zoals het samenwerken en de manier van omgaan met collega's en klanten, de bedrijfscultuur, enzoverder. Ook de dagelijkse werkrouetine kan dus beschouwd worden als een leeractiviteit.

Naast de werkplekactiviteiten vinden er ook nog steeds leeractiviteiten plaats op de campus die verbonden zijn met werkplekleren, zoals intervisiemomenten, 1-op-1-coaching of tijdens het wissellen op de campus.

2.4 Organisatie

Het invoeren van authentiek werkplekleren heeft een grote impact op de organisatie van de opleiding. Dit omvat zowel de organisatie van de hogeschool als onderwijsinstelling als van de werkplek als tweede leeromgeving van de student. Zowel de opleiding op zich als de werkplek moeten voldoen aan een aantal randvoorwaarden. Bij de vormgeving van het authentiek werkplekleren enerzijds is input van de werkplekken noodzakelijk bij het opstellen van de leerdoelen en bij de afbakening van welke leerdoelen er in welke leeromgeving aan bod zullen komen. Bovendien moet er nagedacht worden over de manier waarop authentiek werkplekleren geïntegreerd wordt in het curriculum.

Op welke manier zal dit opleidingsonderdeel vorm krijgen en wat is de ideale verhouding van authentiek werkplekleren ten aanzien van het volledige traject (zie hoofdstuk 7). Om anderzijds zeker te zijn dat een werkplek geschikt is en dus voldoet aan de randvoorwaarden kan er een werkplekscan (zie [inspiratiehub](#)) ingevuld worden. Daarin wordt onder andere nagegaan of er een mentor aanwezig is op de werkplek en of er voldoende tijd geïnvesteerd kan worden in de student.

Ook de relatie tussen de hogeschool en de bedrijven verandert. Dit zijn namelijk voortaan leerbedrijven en niet langer stagebedrijven, waardoor het belangrijk is om meer fysieke werkplekbezoeken in te plannen, om coaching te voorzien voor de werkplekmentoren... Daarnaast moet het bedrijf de student beschouwen als een potentiële nieuwe collega en dus bereid zijn om te investeren in de begeleiding van de student. Bijgevolg vormt het een grote meerwaarde als er vanuit de hogeschool matching initiatieven georganiseerd worden, zoals bijvoorbeeld speed dating, om studenten te laten kennismaken met leerbedrijven. Op die manier kan ervoor gezorgd worden dat studenten sneller terechtkomen in een leerbedrijf dat tegemoetkomt aan hun wensen en noden, en vice versa. Opdat bedrijven en werkplekmentoren zich bewust zouden zijn van hun gewijzigde functie in het leerproces van de student, is het cruciaal dat ze voldoende geïnformeerd worden.

De hogeschool moet investeren in het onderhouden van een goede band met de werkplekken.

Vervolgens worden de leerroutes van de studenten door de implementatie van authentiek werkplekleren sterk geïndividualiseerd. Hierdoor is er nood aan meer gedifferentieerde begeleiding op regelmatige basis, waarin de competentiecoach een belangrijke rol vervult.

Tot slot moet er bij de organisatie van de opleiding en het authentiek werkplekleren eveneens stilgestaan worden bij het vermeende verdringingseffect en hoe dit tegengegaan of geminimaliseerd kan worden (zie hoofdstuk 10).

2.5 Leerdoelen/didactische doelstellingen

In het curriculum moet aangegeven worden welke leerdoelen in welke leeromgeving nagestreefd en verworven zullen worden. Het is belangrijk om er steeds over te waken dat alle leerdoelen aan het einde van het opleidingstraject verworven zijn. Hierin speelt de competentiecoach een cruciale rol om dit te kunnen realiseren. Daarentegen moet er ook nagedacht worden over de gevolgen voor studenten en hun opleidingstraject indien bepaalde leerdoelen niet behaald worden.

Om tot een aangepast curriculum te komen kan een designteam worden samengesteld, zodat de docenten reeds van in het begin meegenomen worden in het proces. Op die manier kunnen docenten mee nadenken over de vormgeving van authentiek werkplekieren in het curriculum: wanneer moet authentiek werkplekieren ingepland worden, hoeveel studiepunten moet het omvatten, welke competenties worden eraan gekoppeld, wat is de impact voor andere opleidingsonderdelen...

Het aangepast curriculum omvat eveneens een grondige analyse van alle leerdoelen van de opleiding, om op die manier na te gaan welke leerdoelen en daaraan gekoppelde leeractiviteiten verschoven kunnen worden van het campusleren naar het authentiek werkplekieren. De concrete opsplitsing tussen welke leerdoelen nagestreefd worden tijdens het authentiek werkplekieren en welke leerdoelen nagestreefd worden tijdens het campusleren staat beschreven in de leerdoelenmatrix.

Daarnaast is er ook een 'vertaling' van de leerdoelen, waarbij deze duidelijker en concreter geformuleerd worden in functie van de professionele context. Nadat de leerdoelenmatrix opgemaakt is, moet dit toegelicht worden aan alle actoren die betrokken zijn bij de opleiding.

Tot slot moet er bij het opstellen van de leerdoelen eveneens stilgestaan worden bij de mogelijkheid tot een verkort traject voor studenten die van de graduaatsopleiding willen upskillen naar de professionele bacheloropleiding (zie hoofdstuk 11). Kunnen studenten voor bepaalde leerdoelen in het authentiek werkplekieren een vrijstelling krijgen indien ze deze leerdoelen of gelijkaardige leerdoelen reeds verworven hebben tijdens hun graduaatsopleiding? Het is bijgevolg belangrijk dat er een vergelijking gemaakt wordt tussen de leerdoelen in beide opleidingen en dat er gecontroleerd wordt welke leerdoelen al behaald werden en welke nog niet.

2.6 Leerstof/leerinhoud

Het authentiek werkplekieren heeft tot gevolg dat de leerstof niet meer enkel op de campus gegeven wordt. De werkplekactiviteiten, maar ook de cultuur op de werkplek, zijn de leerstof van het authentiek werkplekieren.

Er is sprake van een continue wisselwerking die essentieel is bij opleidingen met authentiek werkplekieren, het zogenaamde wissellieren. Hoewel het doel van authentiek werkplekieren is om nieuwe competenties aan te leren, passen studenten immers ook toe wat ze reeds geleerd hebben op de campus.

In de omgekeerde richting nemen studenten evenzeer hun kennis en ervaring die ze opdoen op de werkplek mee naar de opleidingsonderdelen op de campus. Zo zijn studenten beter in staat om concreter na te denken over de leerstof en hebben ze een realistischer zicht op aangebrachte casussen.

In functie van de optimalisatie van het leerproces is het belangrijk dat er specifieke taakgerichte feedback wordt gegeven aan de studenten, niet enkel met betrekking tot de taken en oefeningen op de campus, maar ook wat betreft de activiteiten op de werkplek.

2.7 Instructiestrategieën/didactische werkvormen

Er is een brede waaier aan mogelijke werkvormen die behoren tot werkplekleren, en dus ingezet kunnen worden om studenten enerzijds praktijkvaardigheden te laten verwerven en anderzijds te laten kennismaken met de bedrijfscontext (zie hoofdstuk 1). Bij de vormgeving van de opleidingsonderdelen moet er stilgestaan worden bij de bestaande werkvormen die reeds ingezet worden in de professionele bacheloropleiding, en op welke manier deze opgewaardeerd kunnen worden met het oog op de implementatie van werkplekleren in het curriculum (hoofdstuk 7).

Bij het authentiek werkplekleren verschuift de klemtoon van klassikale instructie naar individuele coaching, onder begeleiding van een competentiecoach en de werkplekmentor. Het leerproces dat plaatsvindt in de leerbedrijven is namelijk voor elke student verschillend. Omwille van deze individualisering moet er coaching voorzien worden die de studenten in staat stelt om een reflecterende houding te ontwikkelen met betrekking tot hun eigen leerproces.

2.8 Media

Wat nodig is om authentiek werkplekleren mogelijk te maken, kan zowel online als fysiek worden aangeboden aan studenten. Zo werd er enerzijds vanuit de Arteveldehogeschool een online leeromgeving uitgebouwd voor de studenten, namelijk Dinar, waar belangrijke en inspirerende leidraden en administratieve documenten op terug te vinden zijn. Anderzijds kunnen er ook fysieke lessen georganiseerd worden om meer informatie te geven over het authentiek werkplekleren.

Daarnaast werd er een online inspiratiehub opgebouwd specifiek over werkpleklers (outcome 7): <https://werkpleklers.arteveldhogeschool.be/nl>. Het doel van deze inspiratiehub is om onze ervaringen en verworven inzichten in verband met authentiek werkpleklers in de professionele bacheloropleidingen te delen met verschillende actoren, zoals hogescholen, om zo de implementatie hiervan in het hoger onderwijs te faciliteren. Ook de leerbedrijven en de studenten kunnen hierop terecht voor meer informatie en belangrijke documenten. En tot slot, werken studenten,, werkplekmentoren en competentiecoaches ook met MICOON, een online tool voor competentieopvolging ontwikkeld door Syntra Midden-Vlaanderen, waarin alle betrokken actoren kunnen aangeven welke competenties worden behaald en in welke mate de student deze bereikt heeft.

2.9 Toetsing

Bij de toetsing moet er allereerst nagedacht worden over de verschillende betrokkenen en de vraag wie er evalueert. Bij het evalueren van authentiek werkpleklers is er sprake van co-assessment door de student, de werkplekmentor en de competentiecoach.

De student reflecteert over het eigen leerproces en de evolutie die werd doorgemaakt, beoordeelt de eigen prestaties en vergelijkt deze met de vooropgestelde leerdoelen. Dit kan vervolgens besproken worden tijdens feedbackgesprekken met de werkplekmentor en de competentiecoach. Deze zelfbeoordeling geeft studenten de kans tot zelfsturing en stelt hen in staat om een kritische en reflecterende houding te ontwikkelen met betrekking tot het eigen leerproces.

Aangezien de werkplekmentor een volwaardige praktijkopleider wordt, hangt hier nu ook een evaluatiebevoegdheid aan vast. De werkplekmentor begeleidt en geeft continu taakgerichte feedback om het leerproces van de student te ondersteunen.

De derde en laatste evaluator is de competentiecoach, die de verschillende evaluaties samenbrengt en instaat voor de uiteindelijke quoterings. De competentiecoach houdt dus steeds de verantwoordelijkheid om voor het opleidingsonderdeel authentiek werkpleklers een definitief cijfer te geven aan de studenten. Om de keuze voor dit cijfer te kunnen onderbouwen, moeten er vooraf duidelijke criteria en quoteringsregels vooropgesteld worden en gecommuniceerd worden met de studenten.

Bij het authentiek werkplekleren is een procesmatige en competentiegerichte evaluatievorm vereist. Dit moet bijgevolg op twee manieren vormgegeven worden. Enerzijds een procesgerichte evaluatie, waarbij gefocust wordt op het verloop van het opleidingsproces en de initiatieven om het leerproces te optimaliseren. Anderzijds een productgerichte evaluatie, die competentiegericht is.

Als antwoord op de nood aan een instrument om het proces van competentieverwerving in de verschillende leeromgevingen op te volgen en te optimaliseren, werd [MICOON⁴](#) ontwikkeld. MICOON laat toe dat de verschillende actoren (student, werkplekmentor en competentiecoach) op een gerichte en objectieve manier het leerproces registreren, opvolgen en optimaliseren door middel van taakgerichte feedback. Dit is dus een opvolginstrument en geen evaluatietool. Hogescholen moeten echter voor elk opleidingsonderdeel een score op twintig kunnen ingeven voor elke student, waardoor een extra instrument noodzakelijk is om deze scores te registreren.

Om toch een concrete score toe te kennen op basis van MICOON, wordt er bij de graduaatsopleidingen gebruikgemaakt van een evaluatievork (zie [inspiratiehub](#)). Hierbij wordt er per kleurencode aangeduid met welke score op twintig dit overeenkomt (bv.: één competentie donkergroen, twee competenties lichtgroen en één competentie oranje komt overeen met een score tussen veertien en zestien). Daarnaast is het belangrijk voor docenten dat ze zich kunnen verantwoorden in feedbackgesprekken met studenten na een opleidingsonderdeel. Dit maakt dat het cruciaal is dat werkplekmentoren telkens extra toelichting geven in MICOON bij de keuze voor een bepaalde registratie.

Conclusie

Bij het implementeren van authentiek werkplekleren in een organisatie, is het noodzakelijk om grondig stil te staan bij elk van de besproken actoren, processen en variabelen. Ook wanneer andere opleidingen binnen Arteveldehogeschool dit willen realiseren, moet er nagedacht worden over deze componenten en welke hefboomen en drempels deze met zich meebrengen (zie hoofdstuk 12). Om dit proces te faciliteren, werd een implementatieplan opgesteld (zie hoofdstuk 7) en een verbredingsstrategie uitgeschreven (zie hoofdstuk 12). Tot slot werden ook enkele beleidsaanbevelingen geformuleerd, zowel voor het onderwijsbeleid als voor de aanpak van een organisatie en een specifieke opleiding (hoofdstuk 13).

⁴ MICOON staat voor Methodiek en Instrument voor de Competentie Opvolging Online.

MICOON is zowel een krachtige methodiek als een gebruiksvriendelijk en visueel sterk online instrument waarmee de competentieverwerving van een lerende in verschillende leeromgevingen kan opgevolgd en bijgestuurd worden.

3. Bestaande werkvormen werkplekieren opwaarderen als eerste stap

Onderzoeksvraag 3. Op welke manier kunnen we bestaande werkvormen uit de onderwijsvorm PBA die als bedoeling hebben praktijkvaardigheden te verwerven, opwaarderen in het licht van gevaloriseerd werkplekieren?

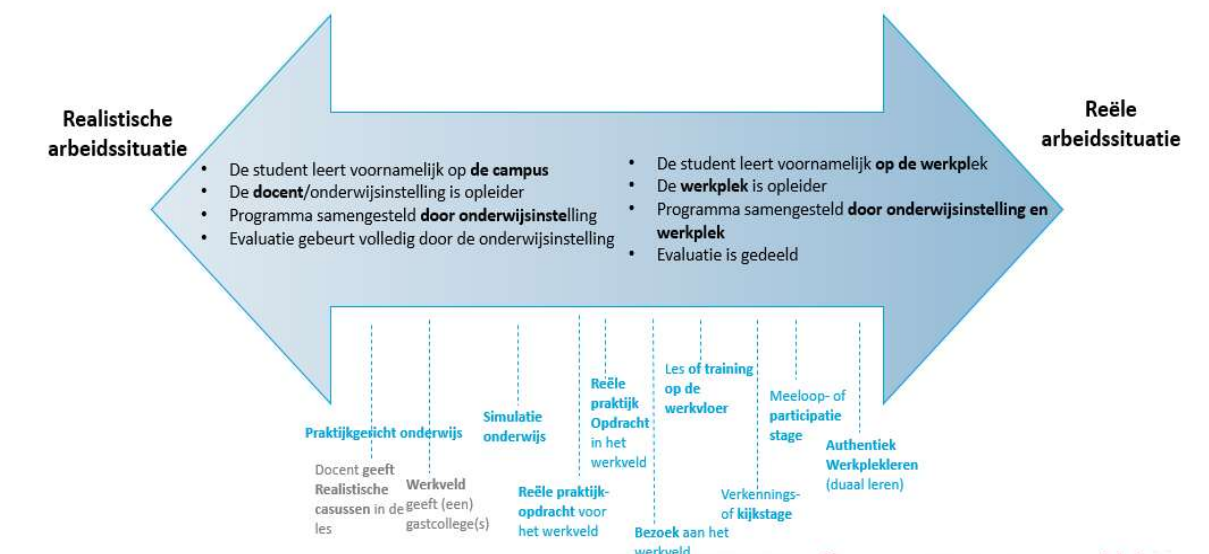
3.1. Situering

Focus van dit onderzoek is nagaan hoe het authentiek werkplekieren geïntegreerd kan worden in een bacheloropleiding zodat de bacheloropleidingen een duaal leertraject kunnen aanbieden. Een eerste stap was het in kaart brengen van de diversiteit aan werkvormen werkplekieren die momenteel ingezet worden in de opleidingen. Vooraleer in te gaan op hoe we de ontbrekende schakel, het authentiek werkplekieren (zie begrippenkader, hoofdstuk 1), kunnen implementeren (zie hoofdstuk 8), bekijken we hoe we de bestaande werkvormen kunnen opwaarderen.

3.2 Huidig aanbod werkplekieren

Professionele bacheloropleidingen zijn van nature al zeer praktijkgericht en sterk verbonden met het werkveld. Naast hoor- en werkcolleges wordt de link met de praktijk al vaak gemaakt via case studies, seminars, studiebezoeken, concrete opdrachten, en dergelijke meer. Als we bovendien uitgaan van een brede definiëring van het begrip van werkplekieren – zoals hierboven in de visie vermeld – dan blijkt dat diverse werkvormen al ondergebracht kunnen worden onder de noemer van werkplekieren. Tijdens een bevraging van de docenten in de bacheloropleiding Bedrijfsmanagement (zie bijlage 4, 2022) werd duidelijk dat zo goed als alle vakken werkvormen inzetten die gepositioneerd kunnen worden op het basis continuüm werkplekieren van Kimps & Castermans (Kimps & Castermans, 2020); het model dat we initieel gebruikten, en daarna verder ontwikkelden, om onze visie op het werkplekieren te verfijnen.

Basiscontinuüm Werkplekieren



Figuur 4: basis continuüm werkplekieren van Kimps & Castermans (Kimps & Castermans, 2020);

Uit de bevraging is gebleken dat de meeste vakken in de bacheloropleiding één of meerder vormen van werkplekieren organiseren. Slechts 8% van de 184 opleidingsonderdelen gebruikt geen enkele vorm van werkplekieren. De meeste praktijkgerichte werkvormen bevinden zich aan de linkerkant van het spectrum, dat gekenmerkt wordt door de volgende elementen.

- De student leert voornamelijk op **de campus**
- De **docent**/onderwijsinstelling is opleider
- Programma samengesteld **door onderwijsinstelling**
- Evaluatie gebeurt volledig door de onderwijsinstelling

De werkvormen die het meeste gebruikt worden zijn vormen waarbij docenten realistische casussen gebruiken in de lessen, of waarbij het werkveld een gastcollege geeft op de campus. Werkvormen die in mindere mate gebruikt worden zijn: simulaties, praktijkopdracht in/voor het werkveld, en werkveldbezoek.

In de volgende tabel zijn enkele voorbeelden opgenomen van de verschillende werkvormen:

Werkvorm	Enkele voorbeelden
De docent geeft realistische casussen in de les	<ul style="list-style-type: none"> • De jaarrekeningen van een reëel bedrijf opzoeken • Schadeclaims opmaken ahv een reële situatie • Het lezen van arresten/vonnissen is een bijzondere vorm van oefening/praktijk.
Gastcollege / les door het werkveld	<ul style="list-style-type: none"> • Vier auditors komen de case begeleiden op campus • Gastspreker die als graphic designer werkt • Een kantoor geeft met diverse personeelsleden een volledige training adhv een case
Simulaties	<ul style="list-style-type: none"> • Business game in verschillende moeilijkheidsgraad. 400 studenten die in teams een bedrijf via een online simulatie winstgevend proberen te krijgen. • Vergaderingen in taalvakken • Verkoopsgesprek met fictieve klanten
Praktijkopdracht “in” het werkveld	<ul style="list-style-type: none"> • Een interview met iemand in het werkveld • Studenten stellen een enquête op in het Frans nemen die af bij Franstaligen en formuleren conclusies. • Uitvoeren van marktonderzoek, contacten leggen met leveranciers/partners
Praktijkopdracht in opdracht van het werkveld	<ul style="list-style-type: none"> • Echte consultancycase voor bedrijf rond proces optimalisatie in groepjes met startsessie en bedrijfsbezoek bij opdrachtgever • Virtuele ERP case gebracht door SAP consultant • bachelorproef
Werkveldbezoek	<ul style="list-style-type: none"> • Studiereis naar London met bezoek aan het Financiële District en financiële bedrijven • Deelname met studenten aan de Legal Geek Conference, een event waar internationaal heel wat partners heen gaan om up-to-date te zijn over legal tech • Bezoek aan het Design Museum in Gent met toepassing van geziene leerstof

Stages	<ul style="list-style-type: none"> • Kijkstage: Een dagje ‘meelopen’ met een bedrijf, organisatie • Afstudeerstage
---------------	--

Door deze werkvormen in kaart te brengen, en ze te situeren in de theoretische modellen, worden ze explicieter een onderdeel van de leerlijn rond werkplekieren. Door bovendien voor deze werkvormen de variabelen te identificeren (locatie, output, realiteitsgraad, betrokkenheid werkplek en student), kan er bekeken worden of sommige lessen of opdrachten nog kunnen versterkt worden in het werkplekieren. Door één of meerdere variabelen op te drijven, kan een werkvorm immers sterker ingebed worden in het kader van werkplekieren.

3.3. Versterken van de werkvormen

Binnen de brede waaier van werkvormen, activiteiten en opdrachten hoeft niet alles omgevormd te worden tot aspecten van werkplekieren. Een opleiding heeft ook nood aan de meer klassieke of theoretische lessen om een bepaalde basiskennis door te geven. Dit is zeker het geval in het eerste jaar van de opleiding. Maar er kan natuurlijk altijd bekeken worden of bestaande vormen in aanmerking komen om omgevormd te worden. Sommige werkvormen kunnen dan wel al gelinkt worden aan het continuüm, maar met enkele aanpassingen is het vaak mogelijk om ze nog sterker in te bedden in het concept van werkplekieren. Bovendien kunnen we werkvormen die zich nu nog aan de linker kant van het continuüm bevinden, meer ontwikkelen naar de rechterzijde van het model, door ze verder uit te werken. Ze worden op die manier duidelijker gedefinieerd als werkplekieren. Op deze manier is er een breed en gevarieerd aanbod van werkvormen voor de student: zowel klassiekere werkvormen die zich aan de linkerzijde van het continuüm bevonden, als meer doorgedreven vormen. Bovendien moet ook de mogelijkheid gecreëerd worden om nieuwe werkvormen te ontwikkelen die vanaf het begin aspecten van werkplekieren in zich dragen.

Om zowel te kunnen opwaarderen als nieuwe vormen ontwikkelen, kunnen we zoals hierboven beschreven, gebruik maken van de verschillende variabelen van het model van het mengpaneel. Dit zijn variabelen die essentieel zijn om van werkplekieren te kunnen spreken. De mate waarin deze variabelen toegepast worden, bepaalt de gradatie van de werkvorm. Bij het opwaarderen van bestaande vormen of het creëren van nieuwe vormen, kunnen deze variabelen dus toegepast worden.

Naast deze variabelen verwijzen we voor het opwaarderen ook naar een eerder onderzoek dat aan onze hogeschool uitgevoerd is. In het onderwijs innovatieproject (OIT) 'Werkplekieren op campus' aan de Arteveldehogeschool brachten collega's in kaart welke bouwstenen er nodig zijn om het werkplekieren te organiseren in de lessen op de campus (zie [inspiratiehub](#)). Onze collega's ontwikkelden een toolkit waarmee docenten aan de slag kunnen gaan om hun lessen in te richten volgens de principes van het werkplekieren. Het onderzoek definieerde verschillende manieren van werkplekieren die op de campus of op de werkplek kunnen georganiseerd worden. Deze werkvormen zijn gestoeld op 5 vijf specifieke bouwstenen, waarmee een les of opdracht omgezet kunnen worden naar een werkvorm werkplekieren: competenties, evaluatie en feedback, leeractiviteiten, actoren en hun rol en organisatie. Een docent kan dan een invulling geven aan deze bouwstenen om de lessen te integreren in het kader van werkplekieren. Via de link in de toolkit van onze inspiratiehub verwijzen we graag naar de verder uitwerking van deze bouwstenen.

Gebaseerd op de ervaringen in de proeftuinen kunnen we verder nog een aantal concrete voorstellen naar voor schuiven die helpen om de werkvormen verder uit te bouwen. Door de volgende suggesties te integreren kan een werkvorm een sprong maken naar een gedegen vorm voor het werkplekieren. Ten eerste is het belangrijk om **concrete en kwaliteitsvolle leerdoelen** uit te werken die duidelijk geënt en afgestemd zijn op de toepassing in het werkveld. Door leerdoelen zeer helder te formuleren is het voor student en werkplek duidelijk wat er op de werkvloer kan (of moet) gerealiseerd worden). Ook een doorgedreven **co-creatie tussen hogeschool en werkplek** op gebied van leermateriaal, locatie, opdrachten en evaluatie kunnen gebruikt worden om werkvormen uit te bouwen. Hoewel de hogeschool de eindevaluatie van een student voor haar rekening neemt, wordt er in samenspraak bekeken wat bijvoorbeeld gepaste leerdoelen en opdrachten kunnen zijn op de werkplek.

Bij een verdere stap worden de variabelen en bouwstenen zodanig gebruikt dat ze leiden tot een doorgedreven vorm van authentiek werkplekieren. Het implementeren van deze vorm van werkplekieren is dan ook de focus van dit onderzoek, en zal in de volgende hoofdstukken verder onderzocht en ontwikkeld worden. Daarbij wordt ook aangestipt hoe al de variabelen en bouwstenen kunnen ingezet worden in deze doorgedreven vorm van werkplekieren.

Conclusie

We identificeren verschillende manieren om de bestaande werkvormen op te waarderen in het kader van werkplekleren. Ten eerste is het van belang om de variatie en het continuüm aan bestaande werkvormen zichtbaar te maken in de opleiding. We benadrukken dat deze variatie waardevol is, omdat niet alle werkvormen moeten omgevormd worden tot authentiek werkplekleren. Ten tweede willen we ook aan de hand van verschillende parameters werkvormen versterken en nieuwe werkvormen ontwikkelen. Ten derde willen we het authentiek werkplekleren introduceren als nieuwe werkvorm binnen de bacheloropleiding.

4. Arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid als noodzakelijke opstart voor authentiek werkplekleren

Onderzoeksvraag 2 In welke mate is een gedualiseerde professionele bacheloropleiding de meest opportune leerweg voor een specifiek profiel van hogeschoolstudenten?

2.1 In welke mate vraagt een duale leerweg van de studenten een minimale norm van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid?

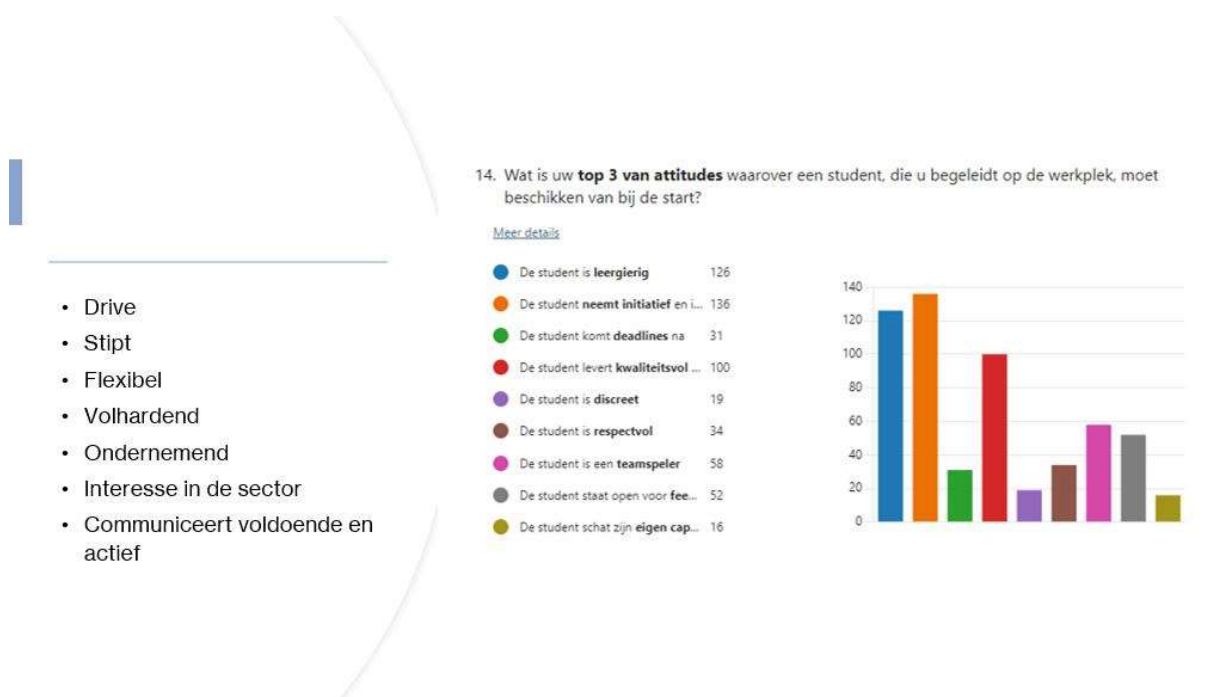
Wanneer een opleiding (authentiek) werkplekleren bevat, dan gaat de student het werkveld in meer of mindere mate betreden. We moeten daarom stilstaan bij competenties die belangrijk zijn bij de overgang naar, het betreden van en het succesvol zijn in dat werkveld.

Naast 'harde' skills zoals technische vaardigheden, gespecialiseerde kennis... zijn er tal van skills die noodzakelijk om te kunnen functioneren in het dagelijkse werklevens. Het App-titude project (Vansteenkiste, 2016) onderzocht de zogeheten 'human skills' op de werkvloer voor jongeren: skills met betrekking tot communicatie, samenwerking, professionele houding, werkorganisatie en ontwikkelingspotentieel. Zowel werkgevers als jongeren zijn het roerend eens over het belang van deze skills op de werkvloer. Toch denkt een groot deel van de werkgevers dat heel wat jongeren bepaalde human skills niet of beperkt bezitten. Zelf zijn de jongeren hier minder van overtuigd. Er is met andere woorden een discrepantie tussen wat de jongeren zelf denken dat ze kunnen en wat de werkgevers vaststellen.

Bovendien zorgt het gebrek aan bepaalde skills ervoor dat jongeren niet worden aangenomen of dat ze hierdoor problemen op de werkvloer ondervinden. Er is dus nood om in te spelen op dit hiaat. Een taak van de opleiding kan zijn om jongeren reeds tijdens hun opleiding te ondersteunen in bewustwording en training van deze skills.

Tot op heden heeft veel kennis en onderzoek omtrent dit gegeven betrekking op het duaal leren in het secundair onderwijs. Bovenstaand onderzoek nam een aanzienlijk deel hooggeschoolde jongeren mee.

In een bevraging van ons werkveld (n = 177) in het kader van dit onderzoek, werd dit thema ook aangehaald (zie figuur 5). Daaruit blijkt dat initiatief nemen, leergierig zijn en kwaliteitsvol werk leveren duidelijk tot de top 3 horen. Daarnaast gaven de respondenten zelf nog extra belangrijke attitudes aan zoals voldoende en actief communiceren, stipt en flexibel zijn...



Figuur 5: Resultaten vraag 14, bevraging werkpleklersen Werkveldpartners 2022

We zijn er bijgevolg van overtuigd dat opleidingen in het hoger onderwijs de nodige aandacht moeten schenken aan deze skills. Dat brengt ons bij volgende vraag: *In welke mate vraagt een duale leerweg van de studenten een minimale norm van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid?*

In de conceptnota van Crevits & Muyters (2015) worden de concepten arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid als volgt gedefinieerd: “Een jongere die gemotiveerd is om bepaalde competenties te verwerven op de werkvloer is arbeidsbereid. Een jongere is arbeidsrijp als hij in staat is competenties te verwerven in een opleiding die vooral bestaat uit leren op de werkvloer en gemotiveerd is om dit te doen.”

Op basis van verschillende (inter)nationale onderzoeken, zowel binnen secundair als hoger onderwijs, komen zij tot een overzicht van competenties die bij jongeren idealiter aanwezig zijn bij de start van duaal leren. De twee concepten worden vertaald naar drie dimensies. Wij kozen er binnen dit project voor om deze dimensies over te nemen. Zo komen we tot volgende concepten:

Arbeidsrijpheid: **Competent** voor werkplekleren

- Competent om te leren op de werkvloer
- Competent om te participeren op de werkvloer

Arbeidsbereidheid: **Gemotiveerd** om te leren en participeren op de werkvloer

Onderstaande figuur toont de bijhorende competenties van de verschillende dimensies.



Figuur 6: Competenties en dimensies uit de conceptnota Crevits & Muyters (2015)

Bovenstaande dimensies en competenties zijn dynamische begrippen. Ze zijn ontwikkelbaar, daarom zullen we ze niet als een absolute norm stellen om al dan niet te kunnen starten met werkplekleren. Ze bieden echter wel een houvast in de voorbereiding hierop. Zowel school als werkplek spelen een rol in het aanleren en inoefenen van deze competenties. Zo worden de concepten een gedeelde verantwoordelijkheid van student, opleiding en werkplek.

Om dit te kunnen doen, zullen de competenties geïntegreerd moeten worden in de opleiding En dit liefst al zo geïntegreerd mogelijk in diverse vormen van werkplekleren, mét inbegrip van feedback uit het werkveld.

Daarom hebben we de bovenstaande concepten, dimensies en competenties omgevormd tot **leerdoelen**. We kozen hierbij voor volgende principes:

- ze zijn gebaseerd op het bovenstaande kader
- ze zijn op alle vormen van werkplekleren van toepassing (zie begrippenkader werkplekleren)
- ze zijn duurzaam geformuleerd
- ze zijn opleidings- en vakoverschrijdend geformuleerd en dus makkelijk integreerbaar in diverse opleidingen en vakken
- daarom is er ruimte voor eigen invulling en werkvormen binnen diverse opleidingen

Met onderstaand pakket **leerdoelen ‘Klaar voor Werkplekleren’** stellen we studenten in staat om **arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid verder te ontwikkelen:**

Gemotiveerd om te leren en te participeren op de werkvloer (#bereidheid)

1. De student betreft actief het werkveld tijdens het leerproces.
2. De student beschrijft de verschillende professionele mogelijkheden binnen de sector.
3. De student formuleert de eigen voorkeuren voor professionele mogelijkheden binnen de sector.
4. De student reflecteert over de aansluiting van de eigen kwaliteiten bij mogelijke professionele contexten.
5. De student beschrijft succesfactoren van het eigen leerproces en stuurt bij waar nodig.

Competent om te leren en te participeren op de werkvloer (#rijpheid)

6. De student verkent de competenties die nodig zijn om te participeren en te leren op de werkvloer.
7. De student reflecteert over de eigen competenties die nodig zijn om te participeren en leren op de werkvloer.
8. De student onderneemt acties om de eigen competenties die nodig zijn om te participeren en leren op de werkvloer verder te ontwikkelen.
9. De student integreert feedback vanuit het werkveld bij het ontwikkelen van de eigen competenties die nodig zijn om te participeren en te leren op de werkvloer.
10. De student verkent de geldende normen en waarden binnen verschillende professionele contexten

Hoe te gebruiken?

Opleidingen kunnen vrij kiezen waar deze leerdoelen worden opgenomen. In het document “Voorbeelden onderwijsvormen Klaar voor Werkpleklers” (zie [inspiratiehub](#)) geven we inspiratie over hoe je deze leerdoelen kunt koppelen aan concrete onderwijsvormen.

Studenten groeien en ontwikkelen. Dit ook op vlak van bovenstaande competenties. Een **screening** van deze competenties bij de start is dan ook een aanrader. Deze heeft niet als doel geschikte studenten te selecteren. Deze screening reikt echter concrete handvaten aan waar de student, de werkplek en de opleiding verder mee aan de slag kunnen. Ze krijgen zicht op de mate waarin studenten over verschillende competenties en vaardigheden beschikken die relevant zijn voor een leer- en werkcontext. De screening heeft een positief effect op twee kenmerken die essentieel zijn voor een geslaagd duaal traject. Ten eerste, de **matching** van een specifieke leerling met een specifieke werkvloer: doordat studenten weten wat hun sterktes en werkpunten zijn, kunnen ze gericht op zoek gaan naar een werkplek die hierop aansluit. Hiernaast kunnen ze de feedback uit hun screening meenemen tijdens hun sollicitaties. Ten tweede bevordert de screeningsprocedure het individuele **ontwikkeltraject** dat studenten nodig hebben.

Screening biedt handvaten die studenten tijdens hun traject kunnen inzetten om te groeien:

- De verschillende dimensies geven de mogelijkheid om tot een rijke beschrijving van de jongere te komen, zodat aanknopingspunten geboden worden naar begeleiding en matching.
- Doordat ze hun sterktes en zwaktes in kaart brengen, weten ze waar ze op kunnen inspelen op de werkplek.
- Ze krijgen woordenschat mee om dit te benoemen.
- Individuele begeleiding kan aangepast worden aan de noden van de student.

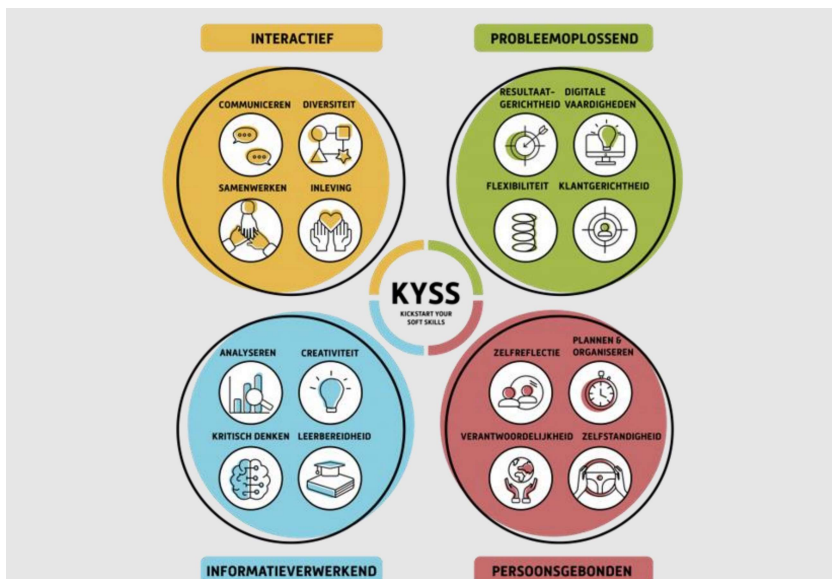
In hun beleidssamenvatting brengen Crevits & Muyters (2015) meerdere relevante methodieken en instrumenten in kaart om een inschatting te maken van de arbeidsrijpheid en -bereidheid van studenten. Op basis van hun overzicht en bevindingen selecteerden wij drie screeningsinstrumenten voor een try-out om na te gaan welke nuttig kan zijn in onze opleidingen: 'Kickstart Duaal', '[Testyourselfie](#)' en 'Kickstart Your SoftSkills ([KYSS](#))'. Op basis van de feedback van studenten uit het excellentietraject (zie document "Evaluatie Screeningsinstrumenten", [inspiratiehub](#)), onze eigen kritische kijk en de informatie uit de beleidssamenvatting, zijn wij voorstanders van het gebruik van KYSS als screeningsinstrument.

Voor ons was het snel duidelijk dat we niet met 'Testyourselfie' wilden werken aangezien de feedback weinig concreet is. Hiernaast is het een lange test waar het bredere kader naar onze mening ontbreekt. In 'Kickstart Duaal' zien we veel potentieel wegens de duidelijke link met werkplekieren en de duidelijke feedback die de student krijgt aan het einde van de test. 'Kickstart Your Softskills' voorziet echter zeer uitgebreide feedback die aanspoort tot zelfreflectie waardoor dit instrument beantwoordt aan onze kijk op de screeningsprocedure die in de volgende paragraaf verder toegelicht wordt.

Het project 'Kickstart Your Soft Skills', kort gezegd KYSS, heeft als doel jongeren te stimuleren om hun professionele ontwikkeling op het terrein van soft skills verder aan te pakken. Het biedt (stage-/traject-) begeleiders, lesgevers en coaches (hierna 'begeleiders') tools aan om deze jongeren in hun groei te ondersteunen. Het KYSS-project reikt een online zelfbeoordelingsvragenlijst, een individueel rapport met uitgebreide feedback, een groepsfeedbackrapport, een handleiding voor het digitaal beheer van het KYSS-instrument en bijhorende ondersteuningsmaterialen aan.

De KYSS-tool brengt 16 soft skills in kaart die werden onderverdeeld in vier clusters, namelijk: Interactief, Probleemoplossend, Informatie-verwerkend en Persoonsgebonden.

Via de vragenlijst krijgt de student, werkzoekende of werknemer (18+) zicht op welke soft skills belangrijk zijn op de hedendaagse arbeidsmarkt en het huidige niveau.



Figuur 7: Kickstart Your SoftSkills

Hieronder enkele quotes van studenten na het invullen van de screening:

“Door jezelf te screenen, reflecteer je over jezelf en zo kom je tot nieuwe inzichten.”

“Vanaf de start krijg ik een overzicht van mijn sterktes en werkpunten. Dit zijn concrete aanknopingspunten waarmee ik verder aan de slag kan gaan op de werkplek en in mijn opleiding.”

“Ik leer mezelf beter kennen op de werkplek en ook buiten de werkplek.”

“Je krijgt overzichtelijke feedback waarin je sterktes en je werkpunten samengevat zijn. Dit vind ik echt nuttig!”

Voor de proeftuin Vennootschapsboekhouden binnen AF bekeken we of een andere werkwijze ook een positief effect zou hebben op de studenten om aan werkpleklers te doen. We organiseerden een voorbereidende workshop waarin we:

- Samen bekeken wat werkpleklers is en wat het verschil is met een stage
- Wat een competentiecoach is en wie deze zijn
- Hoe de begeleidingsflow er uit ziet (praktisch + MICOON)
- Hoe de evaluatie zal verlopen
- Hoe ze zichzelf op de eerste dag kunnen voorstellen
- Hoe ze hun eigen verwachtingen en die van de mentor kunnen duidelijk maken

- Wat hun persoonlijke actiepunt is naar de voorbereiding van hun eerste dag
- Welke professionele attitudes er verwacht worden
- Hoe ze zichzelf inschatten op een aantal van de competenties uit KYSS (Communiceren, samenwerken, flexibiliteit, verantwoordelijkheid, zelfreflectie, leerbereidheid)

Een korte evaluatie van deze workshop door de studenten (weliswaar drie maanden na de workshop zelf) geeft ons enkele belangrijke inzichten:

- De studenten voelden zich niet noodzakelijk zeker om te starten met werkplekieren
- De meesten wisten niet beter wat er verwacht werd op de eerste dag van het werkplekieren
- De meeste studenten wisten wel beter hoe ze in gesprek konden gaan met hun mentor
- De meeste studenten hebben niet meer stilgestaan bij hun sterkere en zwakkere soft skills
- De workshop bood weinig ondersteuning naar de speeddates onmiddellijk aansluitend op de workshop
- De studenten gaven aan dat ze praktische elementen misten alsook het inoefenen van social skills

Dit pleit voor ons bovenstaand verhaal: het is belangrijk langere tijd en meer geïntegreerd met de voorbereiding van het werkplekieren bezig te zijn. Een op zichzelf staande workshop is bijlange na niet voldoende.

Conclusies en aanbevelingen

Werken aan 'competent om te leren en participeren op de werkvloer' (arbeidsrijpheid) en 'gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer' (arbeidsbereidheid) dient onderdeel te zijn van een curriculum met authentiek werkplekieren.

Dit staat niet 'apart', maar moet geïntegreerd aangeboden worden, liefst met inbegrip van een of andere vorm van werkplekieren én met FEEDBACK vanuit het WERKVELD.

De ontwikkelde leerdoelen 'Klaar voor werkplekieren' worden idealiter opgenomen in diverse OLOD's binnen de curricula.

Screeningsinstrumenten kunnen deel uitmaken van de bijhorende onderwijsactiviteiten. Ze dienen niet als norm, wel om gericht te kunnen ontwikkelen en motiveren.

5. Alle studenten hebben baat bij authentiek werkplekleren

Onderzoeksvraag 2 In welke mate is een gedualiseerde professionele bacheloropleiding de meest opportune leerweg voor een specifiek profiel van hogeschoolstudenten?

2.2 In welke mate komt een duale leerweg tegemoet aan het toepassingsgericht leerpatroon van studenten?

Om deze vraag te beantwoorden onderzochten we 2 aspecten:

1. Wat is een toepassingsgericht leerpatroon?
2. Is een duale leerweg (i.c. authentiek werkplekleren) een volwaardig kwalificerende leerweg en voor wie?

Het gegeven dat mensen op verschillende manieren kunnen leren is niet nieuw. In de literatuur wordt hiernaar verwezen met de termen 'leerstijlen', 'leerpatronen' en 'leerstrategieën'.

5.1. Leerstijl

Leerstijlen vinden hun oorsprong in het 'experiential learning model' (1984) van psycholoog David Kolb. Het werk van Kolb zette verschillende anderen aan tot het onderzoeken en identificeren van leerstijlen. Hoewel de term een zekere populariteit heeft gekend, blijken we over zeer weinig evidentie te beschikken die de wetenschappelijke onderbouwing en de effectiviteit van het gebruik ervan staft. Een verkeerde aanname die aan de basis ligt van de term leerstijlen is dat mensen beter zullen leren als we onderwijs aanpassen aan de leerstijlen die mensen verkiezen of denken te verkiezen. Deze aanname kunnen we weerleggen aan de hand van twee beweringen (Hesters, z.d.) Ten eerste zouden studenten een leerstijl hebben, ten tweede zouden studenten meer leren van een onderwijsaanpak die overeenstemt met hun leerstijl. De eerste bewering wordt weerlegd door:

1. Ten eerste zijn neigingen en voorkeuren van studenten voor een bepaalde manier van studeren niet stabiel waardoor het gebruik van de term 'leerstijlen' niet gepast is.
2. Ten tweede roepen beschrijvingen van attitudes en gedragingen die bepalen wat iemands voorkeur en manier van leren is associaties op met een onveranderlijke persoonlijkheid terwijl leren een dynamisch gegeven is.

3. Ten derde is het differentiëren van je onderwijs naargelang de leerstijl van een student niet efficiënt en effectief door het grote aantal leerstijlindelingen (Coffield, F. et al., 2004).
4. Ten vierde verschillen de testen om leerstijlen vast te stellen in kwaliteit en bovendien blijken ze allemaal ongeschikt te zijn om het gedrag van studenten te voorspellen of om te gebruiken als basis voor het inrichten van onderwijs.
5. Ten slotte zijn er ook andere kenmerken, die meer en directere invloed hebben op studieprestaties, zoals voorkennis en beginniveau.

De tweede bewering komt overeen met de meshing-hypothese van leerstijlen. Deze houdt in dat leerlingen meer leren als je hen onderwijs aanbiedt dat overeenkomt met hun leerstijl maar vond weinig steun in de wetenschappelijke literatuur (Pashler et al., 2008). Vaak blijkt het matchen van onderwijs aan de leerstijl van een student niet tot betere leerprestaties te leiden. Mochten we evidentie gevonden hebben voor deze hypothese, dan nog zou het afstemmen van onderwijs op de individuele leerstijl van elke student inefficiënt zijn wegens de grote verscheidenheid aan leerstijlen.

5.2. Leerstrategieën

Felicitas Biwer (Kennislink, 2021) schreef een blogartikel waarin ze wetenschappelijk onderbouwt waarom leerstijlen niet bestaan. In plaats hiervan pleit ze voor het gebruik van leerstrategieën. Deze term stapt af van het denken in leerstijlcategorieën en geeft daardoor ruimte aan het dynamische karakter van leren. Hiermee bedoelen we de mogelijkheid om te verbeteren in leren, in de verschillende manieren waarop je kan leren en in het combineren van die manieren. We zien hier zelf ook een actievere rol weggelegd voor de student. Hij of zij kan bij het gebruiken van verschillende leerstrategieën zelf op zoek gaan naar manieren om een bepaalde competentie of inzicht te verwerven of onder de knie te krijgen. In de context van duaal leren zullen studenten vanuit specifieke opleidingsonderdelen actief tot reflectie aangezet worden. Tijdens het reflecteren kunnen studenten zich ook bewust worden van welke leerstrategieën zij inzetten en nog kunnen inzetten om zich kennis eigen te maken waar ze mogelijk op vastlopen.

5.3. Leerpatronen

Vermunt (1993) definieert een leerpatroon als “een samenhangend geheel van leeractiviteiten die studenten gewoonlijk ontplooiën, de wijze waarop zij hun leerprocessen sturen, hun visie op leren en onderwijs en hun studiemotieven”. Een leerpatroon bestaat uit vier componenten (Vermunt, 1992) van leren waarop studenten van elkaar verschillen. Deze zijn: verwerkingsstrategieën, regulatiestrategieën, mentale leermodellen en studiemotivatie. Door het verschil in samenhang tussen deze vier componenten onderscheidde Vermunt vier verschillende leerpatronen (1992): een betekenisgericht leerpatroon, een reproductiegericht leerpatroon, een toepassingsgericht leerpatroon en een ongericht leerpatroon. Voor de relevantie voor onze onderzoeksvraag focussen we enkel op het toepassingsgericht leerpatroon. Deze wordt getypeerd door een concrete verwerkingsstrategie tijdens het leren. In hun leren kunnen studenten zowel zelfgestuurd als extern gestuurd zijn. Een student met dit leerpatroon voelt zich gemotiveerd om te studeren opdat hij of zij zich kan kwalificeren voor een beroep. Leren wordt gezien als het gebruiken en toepassen van kennis in de praktijk (Donche, V., & Delvaux, E., 2009). Authentiek werkplekleren sluit aan op deze vier kenmerken. Zo wordt de leerinhoud in verband gebracht met de concrete en tastbare werkelijkheid. Leerlingen kunnen leerstof koppelen aan hun eigen ervaringen in het werkplekleren of leren aan de hand van de praktijk nieuwe zaken bij.

Hiernaast worden studenten vanuit de opleiding aangemoedigd om aan zelfsturing te doen via een vak zoals Talent and Management Development waarin ze aan de slag gaan met hun sterktes en werkpunten om zo te groeien op zowel persoonlijk als professioneel vlak. Verder leren studenten zowel op de werkplek als aan de onderwijsinstelling zaken die doelen vakbekwaamheid te verwerven voor een beroep en je optimaal voor te bereiden om door te stromen naar de arbeidsmarkt. Een interessante opmerking die men hierbij plaatst is dat de kwaliteit van de bereikte kennis en studieresultaten per vak varieert. Men legt hier de link naar de interesse van de student voor het vak: indien het vak in het verlengde ligt van zijn of haar interesse, dan uit zich dat in goede resultaten. Indien dit niet het geval is, kunnen er problemen optreden. Daarnaast spelen verschillende persoons- en context gebonden variabelen die kenmerken van leren beïnvloeden ook een rol.

Deze invalshoek roept een aantal vragen op: wat bijvoorbeeld met studenten die geen toepassingsgericht leerpatroon hebben? Is duaal leren niets voor hen?

Het linken van authentiek werkplekieren aan een toepassingsgericht leerpatroon zoals beschreven door Vermunt heeft nut maar is niet voldoende om deze onderzoeksvraag te beantwoorden. Een aanzet tot antwoord vinden we in de motivatietheorieën, zoals de zelfbeschikkingstheorie of zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (2000). Deze theorie stelt dat er drie natuurlijke basisbehoeften zijn die, indien deze bevredigd worden, zuurstof geven aan je motivatie, prestaties, welbevinden en persoonlijke groei. Dat is zo voor iedereen, de behoeften zijn universeel (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Een eerste basisbehoefte is autonomie. Dit slaat op de universele behoefte om de perceptie te hebben dat je gedrag voortkomt vanuit jezelf. Het individu gaat op zoek naar het gevoel van zelfbeschikking en het ervaren van individuele vrijheid. Dit staat niet gelijk aan onafhankelijk zijn van anderen. Een tweede basisbehoefte is de relationele of sociale verbondenheid of het nastreven van een gevoel van ergens bij te horen. Dit slaat op het universele verlangen naar interactie, verbinding en de ervaring om voor anderen te zorgen. Een derde basisbehoefte is competentie. Dit is het ervaren van eigen succesvolle verwezenlijkingen en het gevoel hebben dat je taken die je moet doen, aankan. De bevrediging van deze basisbehoeften vertoont ook een samenhang met de mate waarin een persoon intrinsiek gemotiveerd is om doelen te bereiken (Ryan & Deci, 2000). Hiernaast blijkt uit onderzoek dat de mate waarin een behoefte wordt bevredigd een voorspeller is voor adaptief functioneren. Het niet kunnen bevredigen van de basisbehoeftes is een voorspeller voor maladaptief functioneren.



Figuur 8: Het ABC-fundament (<https://moodspace.be/nl/infotheek/groeigesprekken>)

Deze theorie staft ons **uitgangspunt dat een duale opleiding voor iedereen waardevol kan zijn, ongeacht je leerpatroon, leerstijl, leerstrategie. De mate waarin voldaan wordt aan de drie basisbehoeftes zijn voor onderwijs in het algemeen maar zeker ook voor duale opleidingen van essentieel belang.** Studenten zullen intrinsiek gemotiveerd zijn wanneer ze het gevoel hebben competent te zijn om uitdagingen aan te gaan op de werkplek verbonden aan hun opleiding. Hiernaast zullen studenten zelf bepaalde zaken in beweging kunnen brengen op de werkplek of krijgen ze de verantwoordelijkheid dat ze zelf instaan voor hun acties. Dit maakt dat studenten zich competent zullen voelen op de werkplek. Maar ook het gevoel verbonden te zijn met je omgeving en deel uit te maken van de werkplek dragen hiertoe bij. In een ongewenst scenario is het mogelijk dat de werkplek de student te weinig verantwoordelijkheden geeft, wat dit gevoel van competent-zijn ondermijnt. Indien dit scenario zich voordoet, gaan we vanuit de opleiding in gesprek met de werkplek en zoeken we naar manieren om dit op te vangen.

Hierbij verwijzen we graag naar de 2 Quick sheets (zie [inspiratiehub](#)) uit het 'ESF-project Werkend en proeven van dual: een leven lang werkplekleren' (2023). De Quick sheets tonen tips voor zowel de opleiding als de organisatie over hoe je werkplekleren kan organiseren met aandacht voor volgende principes: (1) autonomie in werken en flexibiliteit, (2) waardierend en stimulerend leerklimaat en (3) open communicatie en evenwaardigheid.

5.4. Individuele bereidheid en individuele begeleiding

In dit onderdeel belichten we de actieve rol van de student tijdens het duale leren en het belang van individuele begeleiding die afgestemd is op de noden van de student en de werkplek. Ten eerste is de individuele bereidheid van een student tot het combineren van werken en lessen volgen een voorwaarde voor het doorlopen van een kwalitatieve duale leerweg. Hier benadrukken we dat het niet enkel om inzet en motivatie draait maar ook de bereidheid om aan **zelfreflectie** te doen is essentieel: indien een student niet bereid is om na te denken over zijn groeiproces tijdens dat werkplekleren, bemoeilijkt dit het verwerven van bepaalde competenties en doelstellingen. Ten tweede speelt de individuele begeleiding waardoor de verschillende leeromgevingen optimaal op elkaar afgestemd worden, een hoofdrol. Hierbij is de **competentiecoach** een sleutelfiguur. Hij neemt de rol van procesbegeleider op zich en faciliteert zo de goede werking van de overige actoren: de student, de docent en de werkplekmentor.

De docent is een volwaardige opleider en een vakdidactische expert binnen de opleiding. De werkplekmentor is een praktijkopleider en expert in het vak. De competentiecoach respecteert en ondersteunt de inbreng van de actoren. Indien nodig intervenueert hij in functie van de optimalisatie van leer-en opleidingsprocessen tussen de verschillende actoren. Indien de student enerzijds bereid is om te starten met werkplekleren én bereid is om actor te zijn in zijn eigen groeiproces tijdens het werkplekleren, en anderzijds de individuele begeleiding afgestemd is op de noden van de verschillende actoren, dan maken deze aspecten het optimaal functioneren van een student op de werkplek mogelijk, zelfs indien zou blijken dat de match met het bedrijf er niet of onvoldoende is.

5.5. Leermomenten

De meest leerzame momenten vinden spontaan plaats en zijn natuurlijke leerzame momenten. Ze worden geïnitieerd door een kritische of reflectieve vraag, door iets wat onduidelijk is, iets wat ontbreekt of iets wat onvolledig is. **Deze vragen worden gemakkelijker in een praktijkomgeving gesteld dan in een klassieke lesomgeving.** Die praktijkomgevingen zijn een hoofdkenmerk van duaal leren. Aangezien leermomenten relatief schaars zijn, moeten ze effectief en vakkundig gebruikt worden wanneer ze zich voordoen (Starr-Glass, 2018). Dit benadrukt nogmaals het belang van aangepaste begeleiding opdat deze leermomenten optimaal ingezet worden tijdens een duale leerweg. Meer info zie hoofdstuk 8 over het leerpotentieel van werkplekken.

5.6. Zone van naaste ontwikkeling

De zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978) verwijst naar het gebied tussen wat een persoon al kan en wat die nog niet kan, maar wel zou kunnen met de hulp van een ander. Het is de ruimte waarin leren en ontwikkeling het meest effectief plaatsvinden. **Dit concept vormt de sterkte van authentiek werkplekleren: door het nauw opvolgen van een student door verschillende coaches, aan de hand van duidelijk omschreven leerdoelen zal de student optimaal uitgedaagd worden op het gepaste niveau en in de juiste contexten.**

In het onderzoek *The impact of dual learning in higher education* (Willems et al., 2023) werd duidelijk dat studenten significant meer leren door reflectie en trial-and-error dan in klassieke programma's. Bovendien werd er meer geleerd van de one-on-one met de mentor dan van de docenten in de klassieke werkvorm.

Wederom kunnen we inspiratie halen uit het ESF-project ‘Werkend en proeven van duaal: een leven lang werkplekleren’. Een outcome van dit project is de “Scan leercultuur” (zie [inspiratiehub](#)). Deze kan de leermomenten en zone van de naaste ontwikkeling voor de start van het werkplekleren al in beeld brengen.

Om onze onderzoeksvraag te benaderen, gebruikten we de theorieën over leerpatronen, leerstijlen en leerstrategieën als vertrekpunt. Deze invalshoek bekijkt duaal leren te nauw volgens ons. De zelfbeschikkingstheorie omvat deze diversiteit in het leren tijdens een duaal traject waardoor we kunnen aantonen dat een duale opleiding volwaardig kwalificerend is. Duaal leren is namelijk niet enkel bedoeld voor studenten met een toepassingsgericht leerpatroon maar iedereen kan hier baat bij hebben aangezien de student in zijn drie universele basisbehoeftes gevoed wordt en hij in een motivationele context zit. Dit geldt echter enkel indien de student bereid is om het duaal traject volledig aan te gaan, er gepaste individuele begeleiding wordt voorzien vanuit de verschillende leercontexten, leermomenten als dusdanig worden gezien en de zone van naaste ontwikkeling optimaal wordt benut. Dit benadrukt ook de nodige aandacht voor het opleiden van competentiecoaches en werkplekmentoren.

Conclusies en aanbevelingen

Een duale leerweg is een sterke en volwaardig kwalificerende leerweg voor alle studenten door de samenhang van juiste leermomenten, verschillende leercontexten en aandacht voor de optimale motivatie van studenten.

Belangrijke voorwaarden hierbij zijn de individuele bereidheid van studenten om deze leerweg te volgen en de individuele begeleiding tijdens het traject.

6. Een profielschets van de student of van de opleiding?

Outcome 6: Een profielschets van de studenten die deze duale professionele bachelor volgen. In deze profielschets zijn minimaal de dimensies van 'competent om te participeren op de werkvloer', 'competent om te leren op de werkvloer' en 'gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer' verwerkt.

Uit de conclusies van hoofdstuk 3 en 4 kunnen we stellen dat er niet zoiets bestaat als het ideale profiel van een student die deze opleidingsvorm volgt. Bovendien is er op het vlak van bacheloropleidingen nog maar weinig onderzoek gedaan naar dit soort profielschetsen. Een student die een opleiding dual leren volgt, is gemotiveerd om zowel op school als op de werkvloer te leren en heeft een sterke interesse in de gekozen sector. Daarnaast is de student bereid om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces en staat die open voor feedback van docenten, competentiecoaches, mentoren, collega's en medestudenten. De student wil aan zelfreflectie doen en de verworven hard & soft skills regelmatig onder de loep nemen. Bovendien kijkt de student er naar uit om te leren en werken op een reële werkplek. Een minimale vorm van 'arbeidsbereidheid', een motivatie om te leren en participeren op de werkvloer, zou dus aanwezig moeten zijn. Het aspect arbeidsrijpheid is meer ontwikkelbaar tijdens de opleiding zelf.

Willems et al. (2023) volgden studenten in enkele duale leertrajecten voor langere tijd op. Zij merkten twee 'groepen' van studenten op die kozen voor een duale leerweg:

1. Enerzijds heb je de nieuwsgierige, enthousiaste, intrinsiek gemotiveerde groep van studenten die bovendien 'meerwaardezoekers' zijn. Het zijn sterke studenten die extra leermogelijkheden én extra leermeesters (dus mensen uit de praktijk) zoeken om hun leerproces te versterken. Ze zijn benieuwd naar hoe de combinatie van leren op de hogeschool en leren op de werkplek hen kan verbeteren.
2. Anderzijds heb je een andere groep die niet de hoogvliegers zijn, soms een negatieve schoolervaring hebben, eerder lager zelfvertrouwen, maar wel harde werkers die op zoek zijn naar verschillende methodes die werken en dus niet willen vasthangen aan die ene schoolse theorie die gedoceed wordt

Studenten scoorden niet significant anders op positieve of negatieve motivatie voor de opleiding. De duale student scoorde hoger op flexibiliteit, analytisch denken, kritisch denken, leerbereidheid en onafhankelijkheid.

Gedurende het duale traject groeiden ze vooral in sociale vaardigheden, communicatie vaardigheden, probleemoplossing, flexibiliteit, zelfreflectie en positieve attitude ten opzichte van levenslang leren. Echter, dit onderzoek valt nog moeilijk te veralgemenen omdat de steekproef slechts uit 18 studenten bestond. Het geeft wel input voor vervolgonderzoek en waarop we als organiserende instelling kunnen op letten.

Een aandachtspunt bij dit onderdeel is het toeleiden van studenten naar onze bacheloropleidingen met een sterk aandeel authentiek werkplekleren. Om hiervoor bewust te kiezen moeten kandidaatstudenten voldoende geïnformeerd zijn. Omdat de ontwikkeling van attitudes tegenover een studierichting een geleidelijk proces is, is het belangrijk om kandidaten duurzaam te informeren. De informatie moet helder en aandacht grijpend aangeboden worden om het gebrek aan aandacht en kennis voor duaal leren te overwinnen. Dergelijke opleidingen zitten immers nog niet top-of-mind bij studiekezers. Naast de studiekezers zelf, zullen we ook nauw betrokken stakeholders moeten aanspreken, zoals ouders, leerkrachten en klastitularissen. Zij blijken van grote invloed bij de studiekeuze van jongeren. Vooral de attitude ten opzichte van deze opleidingen kan van grote invloed zijn op de keuze van de jongere (De Witte, Verhaest & De Cort, 2021). Sensibilisering zal nodig zijn waarbij we zullen moeten benadrukken wat de voordelen zijn en wat de evenwaardigheid van dergelijke bacheloropleiding is.

Het maken van een goede studiekeuze is een proces waarin verschillende keuzetaken volbracht moeten worden (Germeijs, 2006). Bij het in de markt zetten van onze duale opleidingen zullen we moeten inspelen op dit keuzeprocess en onze informatie aangepast aanbieden.

Voor een goed idee van de concrete keuzetaken: zie <https://www.arteveldehogeschool.be/nl/bij-ons-studeren/kennismaken/kies-wijs>. Naast de 'klassieke' informatie over de opleiding zullen we nog wat meer nadruk moeten leggen op wat het duaal leren zo specifiek maakt. We laten ons inspireren door het instrument 'Klaar voor duaal' (zie link [inspiratiehub](#)) en door getuigenissen van studenten uit onze proeftuinen.

Conclusies en aanbevelingen

Zoals we concludeerden bij onderzoeksvraag 2 is een duale leerweg niet weggelegd voor een specifiek profiel van studenten, maar kan het voor iedereen een interessante leerweg zijn. Daarom pleiten we ervoor om niet een bepaald profiel van de student naar voor te schuiven, maar wel een duidelijke profilering van de opleiding met authentiek werkplekleren. Met andere woorden: niet wie zij zijn, maar wat wij te bieden hebben.

Volgende items kunnen we meenemen in de profilering van de duale opleidingen:

- Je zal nieuwe inhoud leren op de werkplek en gaat ook zelf aan de slag hiermee.
- Je zal van heel dichtbij kennis maken met de sector en bijhorende beroepen.
- Je krijgt motivatie door de combinatie van leren op de campus en leren op de werkplek.
- Je ontdekt je sterkere en zwakkere punten en onderneemt actie om die verder aan te pakken tijdens je traject.
- Je wordt sterker in zelfreflectie en kan zo gericht je eigen leerproces vormgeven.
- Je leert in verschillende contexten en krijgt extra leermeesters.
- Wat je leert op de werkplek blijft beter hangen en je kan makkelijk linken leggen tijdens de lessen naar de werkplekcontext.
- De wisselwerking tussen leren op de campus en leren op de werkplek maakt het extra interessant.
- Je leert vlotter kritische vragen stellen waardoor je beter leert.
- Door de verschillende ervaringen werk je aan belangrijke professionele skills die jou een voordeel geven op de arbeidsmarkt.
- Je leert samenwerken in teams, omgaan met stress, omgaan met feedback...
- Je krijgt een scherper zicht op de sector, welke jobs je leuk vindt en welke werkomgeving bij je past.

7. Authentiek werkplekieren invoeren

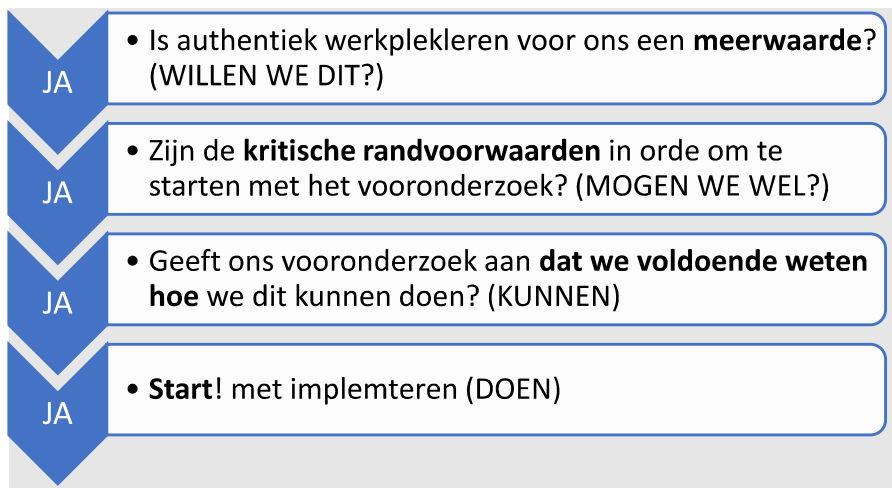
Onderzoeksvraag 1: Hoe implementeren we met succes het gevaloriseerd werkplekieren in het traject van de 3 afstudeerrichtingen (4 trajecten) niveau PBA?

1.1. Welke onderwijskundige 'actoren, processen en variabelen' uit de PBA worden hierdoor beïnvloed en op welke manier krijgen die het best vorm?

1.2. Welke verhouding van het aandeel werkplekieren ten aanzien van het volledige traject is ideaal? Verder werkend op onze systeemvisie geven we vorm en inhoud aan de 'actoren, processen en variabelen' bij het dualiseren van de bacheloropleidingen. We onderzoeken of de verhouding van het aandeel aan gevaloriseerd werkplekieren ten aanzien van het ganse traject best vast ligt, dan wel afhangt van de sector, de afstudeerrichting of het educatief potentieel van de werkplek (of een combinatie er van)?

Outcome 2: Een uitgeschreven visie over op welke manier het duaal leren in de professionele bachelor vorm en inhoud krijgt, zodat het duaal leren ook in deze onderwijsvorm een volwaardige kwalificerende leerweg is. In deze visie zit een **beslissingsboom** en ideaal tijdspad vervat die beleidsverantwoordelijken van de hogeschool helpt bij de opportuniteits- en haalbaarheidsbeoordeling om de PBA in hun aanbod al dan niet te dualiseren.

Een opleiding die de stap wil zetten naar de invoer van authentiek werkplekieren in het curriculum met het oog op het aanbieden van een duale leerweg, moet keuzes maken en beslissingen nemen. We ontwikkelden een beslissingsboom voor opleidingen op basis van desk research (o.a. stappenplan UAntwerpen, 2020) en de ervaringen en expertise uit de graduaatsopleidingen. Ook ons eigen proces in onderzoeken en voorbereiden van een invoer van authentiek werkplekieren in onze pilotopleidingen (Event- en Projectmanagement en Accountancy Fiscaliteit) leverde heel wat inzichten op m.b.t. de beslissingen die op diverse niveaus genomen moeten worden.



Figuur 9: Beslissingsboom Authentiek Werkplekleren

7.1. Aanleiding tot nadenken over de invoer van authentiek werkplekleren

De concrete aanleiding voor de vraag om ook authentiek werkplekleren te integreren kan heel divers zijn:

- Studenten vragen om meer praktijknabij opgeleid te worden, hebben honger naar contacten met het werkveld, ervaring in het werkveld, kennismaking met het beroep en beroepsprofiel.
- De opleiding wil studenten sneller de kans geven om te weten te komen of hun studiekeuze de juiste is en studenten daarvoor niet laten wachten tot ze stagelopen in het laatste jaar.
- De werkplek wil graag meer en nauwer betrokken worden bij het onderwijs,
- Er is arbeidsmarktkrapte, organisaties willen graag mee toekomstige medewerkers opleiden
- De opleiding wil een curriculumhervorming doorvoeren en neemt ook het aanbod werkplekleren onder de loep.
- De opleiding wil nadenken hoe men meer kan inzetten op arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid tijdens het opleiden, hoe ze het werkveld nog meer kan betrekken, hoe ze studenten op een actieve manier kan opleiden en uitdagen, extra motiveren...
- ...

7.2. Decision-point 1: Is authentiek werkplekleren een meerwaarde voor het opleiden van studenten tot dit specifiek beroepsprofiel?

Werkplekleren is in het hoger onderwijs onontbeerlijk en maakt deel uit van ‘kwaliteitsvol opleiden voor een welbepaald beroepsprofiel’. Werkplekleren kent veel verschijningsvormen. Zoals beargumenteerd in hoofdstuk 6, zijn we ervan overtuigd dat meer authentiek werkplekleren in bacheloropleidingen een meerwaarde is voor elke student in elke opleiding.

De meer reële en intensieve vormen van werkplekleren zijn extra aantrekkelijk voor een opleiding wanneer het belangrijk/noodzakelijk is voor het leerproces van een student binnen het specifiek beroepsprofiel om... o.a.

1. De doelgroep, *doelpubliek* te leren kennen en ontmoeten
2. Infrastructuur en *materiaal* te leren kennen en gebruiken
3. De specifieke *sfeer* en gang van zaken op de werkplek te leren kennen
4. Hands-on /praktijkgerichte *competenties* aan te leren
5. Via herhaling *routinematige handelingen* correct te leren uitvoeren
6. De *integratie* van diverse kennisdomeinen te realiseren
7. *Sociale en samenwerkingsvaardigheden* aan te leren
8. In contact te komen met anders opgeleide professionals (*multidisciplinariteit*)
9. *Connecties* op te bouwen en deel uit te maken van het sector-netwerk
10. De *diversiteit* van contexten waarbinnen de student terecht zal komen te leren kennen
11. ...

Wanneer een opleiding zich herkent in één of meer van bovenstaande criteria dan biedt authentiek werkplekleren in het curriculum een extra troef om op een snelle manier studenten te laten groeien tot startklare professional. Dan is er m.a.w. extra nood aan een nieuwe leeromgeving, in concreto de werkplek waar de student door een werkplekmentor wordt opgeleid, ter aanvulling van de campus als leeromgeving waar de student door vakinhoudelijke docenten of experts en coaches worden opgeleid.

7.3. Decision-point 2: Zijn de kritische randvoorwaarden voldaan?

Wil een opleiding starten met authentiek werkplekleren, is er m.a.w. een urgentie en duidelijk verlangen en noodzaak om authentiek werkplekleren te integreren in het opleidingsprogramma, dan is een check of realisatie van een aantal kritische randvoorwaarden noodzakelijk.

1. Is er **draagvlak bij het management**. M.a.w. is er een 'go' om met authentiek werkplekleren te starten onder voorbehoud van de concrete vorm en invulling die dit zal krijgen? Is er een 'go' voor verder onderzoek naar de verdere vorm en invulling?
2. Is er **budget** om het vooronderzoek en de voorbereiding tot invoer te starten?
3. Is er **draagvlak bij de docenten**? Zien ze de noodzaak, vinden ze het eindresultaat ook aantrekkelijk? Willen ze hiervoor een inspanning leveren? Geloven ze even hard in de meerwaarde?
4. Is er **draagvlak bij onze werkveldpartners**? Zijn ze bereid te investeren? Willen ze meewerken om vorm en invulling te geven?

7.4. Decision-point 3: Weten we voldoende om te starten?

7.4.1. Vooronderzoek

Om goed zicht te krijgen op de vorm en invulling van het authentiek werkplekleren is een **vooronderzoek** noodzakelijk. In het vooronderzoek worden de actoren en variabelen onderzocht (zie hoofdstuk 2).

Dit vooronderzoek moet antwoord geven op volgende vragen:

- Hoe verhoudt het authentiek werkplekleren zich momenteel tot ons ander aanbod werkplekleren en wat willen we hierin (Bijenkorfmodel)
- Wat zijn de wensen en mogelijkheden van de partners uit het werkveld?
- Welk volume werkplekleren is noodzakelijk? Hoeveel studiepunten geven we aan deze vorm van werkplekleren en hoe willen we het roostermatig organiseren?
- Wat doen we met de stage?
- Welke leerdoelen kunnen we selecteren voor ons authentiek werkplekleren? (leerdoelenonderzoek)

- Wat vinden studenten belangrijk
- Hoe willen we het authentiek werkplekklere begeleiden? Welke tools hanteren we hiervoor? Welk docentenprofiel hebben we hiervoor nodig? Hoe moeten ze opgeleid worden? Wat zal dit kosten?
- Waar in het curriculum integreren we authentiek werkplekklere? Hoe passen we de rest van het curriculum aan.
- ...

7.4.2. Adviezen bij ontwerp

Op basis van onze pilots en proeftuinen, geven we hieronder een aantal adviezen m.b.t. het ontwerp van authentiek werkplekklere in een opleidingsprogramma. De aard van de studentenpopulatie, de visie en mogelijkheden van de hogeschool en opleiding, maar vooral de sector en het beroepsprofiel bepalen de uiteindelijke vorm en invulling. Ongeacht dit zijn er een aantal krijtlijnen die voor het ontwerp in alle opleiding aandacht vragen:

Maak je er een apart opleidingsonderdeel van of integreer je het werkplekklere in de andere vakken?

Op basis van ons onderzoek ontwikkelden we een voorkeur voor authentiek werkplekklere als apart opleidingsonderdeel omwille van twee belangrijke redenen:

- Het is meer zichtbaar in het curriculum. Je laat je duidelijke keuze zien
- Je kan het apart evalueren, los van de andere vakken. Er zijn eigen leerdoelen

Het nadeel is dat een aanpassing van het curriculum nodig is, en een herschikking van de vakken.

Welk volume werkplekklere voorzie je?

Voor een graduaatsopleiding werd decretaal beslist dat het aandeel werkplekklere 1/3 van de totale opleiding dient te bedragen. Voor de bacheloropleidingen ligt op moment van schrijven nog niets vast. Uit ons onderzoek blijkt dat er best een **substantieel aandeel** authentiek werkplekklere wordt voorzien, uitgedrukt in studiepunten. In de twee pilotopleidingen kwamen we uit op een volume van 30-45 studiepunten authentiek werkplekklere. Redenen hiervoor zijn:

- Het werkveld vraagt continuïteit en dus ook een zeker volume zodat ze de student kan leren kennen en kan profiteren van wat de student meebrengt en teruggeeft
- De studenten hebben groeitijd nodig. Leerdoelen die op de werkplek gerealiseerd moeten worden noodzakelijk om de juiste match met een taak op de werkplek te vinden en te leren.
- De studenten kunnen ook meerdere dagen in de week gedurende een langere tijd naar de werkplek.

Een apart traject of authentiek werkpleklernen voor iedereen?

Onze pilotopleidingen en onderzoek naar het profiel van de student leidde tot het inzicht en de overtuiging dat authentiek werkpleklernen een meerwaarde is voor elke student. Een keuzetraject aanbieden met en een zonder werkpleklernen is bijgevolg niet waarvoor we willen kiezen. Studenten met koudwatervrees krijgen bijzondere leeransen om veel sneller professionele skills te ontwikkelen. Studenten met ambitie worden uitgedaagd om zich te positioneren binnen een werkcontext en kunnen er meer kansen benutten indien mogelijk. Studenten krijgen al vroeger in de opleiding de kans om motivatie te vinden om ook de meer theoretische vakken op de campus aan te pakken. (Meer info zie ook hoofdstuk 9)

Authentiek werkpleklernen vanaf het 1^e jaar?

We zijn ervan overtuigd dat het authentiek werkpleklernen niet bewaard moet worden voor de laatste opleidingsfase. Leren op de werkplek kan in principe reeds vanaf het 1^e jaar wanneer studenten nog weinig kennis hebben opgebouwd binnen vakken. Dat bewijzen onze graduaatsopleidingen. Toch kiezen we ervoor om in de bacheloropleiding pas in het 2^e jaar te starten met authentiek werkpleklernen maar studenten wel reeds **van bij de start voor te bereiden** door in te zetten op arbeidsrijpheid en bereidheid (zie hoofdstuk 4). Op die manier dragen we ook voldoende zorg voor het werkveld dat aangaf meer vertrouwen te hebben in studenten die reeds een jaar opleiding achter de rug te hebben en meer ruimte te willen maken om ze te begeleiden en mee op te leiden vanaf het 2^e jaar. We komen ook tegemoet aan het docententeam dat aangaf dat bepaalde basiskennis best wordt aangereikt op de campus voor hier (sneller) op kan worden verder gebouwd op de werkplek. We voorzien wel een programmalijn dat de vormen van werkpleklernen in het 1^e jaar verbindt met deze in het 2^e en 3^e jaar.

7.6. Decision-point 4: We weten hoe we het gaan doen, start!

Eens antwoord op de vragen in stap 3, kan een concreet invoerplan opgemaakt worden zodat de opleiding zich concreet kan voorbereiden op de start van authentiek werkplekleren. Het werken met proeftuinen of een afgebakend keuzetraject voor een beperkte groep studenten is een optie die een opleiding kan nemen om in de eerste jaren voor een stapsgewijze invoer te gaan.

8. De werkplek maximaal betrekken bij het authentiek werkplekleren

Onderzoeksvraag 8 Welke acties en maatregelen kunnen er genomen worden zodat de 4 andere expertisenetwerken Arteveldehogeschool geïnspireerd worden om minimaal duale klemtonen te leggen in de professionele bacheloropleidingen dan wel het duaal leren volledig uitgerold wordt in de graduaats- en bacheloropleidingen?

8.1 Welke drempels en welke hefboomen zijn er in Arteveldehogeschool om een parallelle en duale organisatievorm van de PBA aan te bieden?

8.2 8.2 Welke maatregelen en acties zullen faciliterend werken?

8.3 Welk stappenplan en tijdspad volgen de andere ENW best om om het duaal leren in hun aanbod te implementeren

In dit project verkenden we het **educatief potentieel** van de werkplek, aangezien dit een essentiële voorwaarde is om tot authentiek werkplekleren te kunnen komen. Om een antwoord te bieden op deze onderzoeksvraag, werden verschillende methodieken gehanteerd. Zo werden leerbedrijven van de bachelorstudenten 'Bedrijfsmanagement' en 'Organisatie en Management' hierover bevroegd tijdens werkplekbezoeken. Daarnaast werd hier ook dieper op ingegaan tijdens gesprekken tussen competentiecoaches en werkplekmentoren in het kader van de proeftuinen Accountancy-Fiscaliteit. Er werd eveneens verder gebouwd op reeds beschikbare dataverzameling en beleidsaanbevelingen uit het ESF-project 'Werkenden proeven van duaal, een leven lang werkplekleren' (zie [inspiratiehub](#)). Tot slot werd ook informatie gehaald uit de brochures van Duaal leren en Syntra Midden-Vlaanderen (Van Cauteren, 2019).

8.1. Wat houdt het leerpotentieel van een authentieke werkplek in voor een bacheloropleiding?

Er zijn een aantal randvoorwaarden waaraan voldaan moet worden om te kunnen spreken van een educatief potentieel van een werkplek.

- Allereerst komt het leren niet alleen voort uit het uitvoeren van beroepsspecifieke taken. De **omgevingskenmerken**, zoals sociale interacties tussen collega's en de manier waarop er begeleiding en feedback gegeven wordt, bieden immers ook leeransen voor de student. Er moet dus ingezet worden op deze verschillende manieren waarop leren kan plaatsvinden. Hierbij is continue feedback van de werkplekmentor essentieel in het leerproces.
- Een tweede aspect omvat het **samenwerken in een team**. De interacties en dagelijkse communicatie, het deelnemen aan overlegmomenten en meevolgen van discussies vormen namelijk ook belangrijke leermomenten, aangezien dit ervoor zorgt dat studenten hun soft skills kunnen verwerven en versterken. In dat opzicht wijzen Dekocker en Sodermans (2018) op het feit dat werkpleklernen kansen biedt als 'leerweg voor het aanleren van competenties op de werkvloer van de 21^{ste} eeuw'.
- Ten derde is het van belang dat studenten **de kans krijgen om zelfstandig taken** uit te voeren en dat ze uitgedaagd worden om te blijven evolueren. Door regelmatig uitdagende taken te geven, leren studenten om hun eerder verworven kennis in te zetten in nieuwe situaties. Hierbij moeten ze voldoende tijd en ruimte krijgen om zelf te exploreren en op zoek te gaan naar oplossingen. Ook het aanbieden van voldoende afwisseling is essentieel, omdat studenten sneller gestresseerd of verveeld kunnen raken als bepaalde taken enkel uit repetitieve handelingen bestaan.
- Tot slot moet de werkplek als **volwaardige leeromgeving** en het werkpleklernen als volwaardige leermethode fungeren in de opleidingen (Van Cauteren, 2019). Werkplekken bieden een educatief potentieel omwille van de handelingen die uitgevoerd worden, die gebaseerd zijn op functionele kennis, vaardigheden en attitudes. Met de juiste begeleiding en de nodige feedback kunnen dergelijke beroepshandelingen resulteren in leerzame ervaringen voor de studenten.

Daarnaast moeten ook de student en de werkplekmentor zelf voldoen aan een aantal **eigenschappen** vooraleer er sprake kan zijn van een educatief potentieel. Enerzijds moet de student gemotiveerd zijn, alsook leergierigheid en initiatief vertonen, zodat er voldoende competenties kunnen gezien worden op de werkplek (Zie hoofdstuk 4). Anderzijds is een werkplekmentor die tijd kan en wil investeren in het begeleiden van de student eveneens noodzakelijk om tot leren te komen en voldoende praktijkervaring op te doen.

8.2. Op welke manier kunnen we het leerpotentieel van een werkplek in een gedualiseerde bacheloropleiding versterken?

Er zijn verschillende manieren waarop het leerpotentieel van een werkplek benut en versterkt kan worden.

1. Allereerst geven leerbedrijven aan dat studenten toegang hebben tot heel wat informatie en de kans krijgen om veel kennis op te doen, door de manier van werken en de procedures binnen een organisatie beter te leren kennen en hiermee vertrouwd te raken.
2. Daarnaast krijgen de studenten de kans om te functioneren als volwaardig lid van een team of projectgroep. Dit houdt in dat ze enerzijds deelnemen aan meetings en anderzijds ook op meer informele manieren kunnen bijleren door kennisuitwisseling met collega's over de organisatie, de job en de sector. De spontane samenwerking is hierin dus minstens even belangrijk, om zo bijvoorbeeld praktische tips te krijgen van anderen en te leren van hun expertise.
3. Een derde manier om het leerpotentieel te benutten en versterken, is door studenten te laten leren van hun fouten, en hierbij vervolgens reflectie uit te lokken. Fouten maken is namelijk een natuurlijk onderdeel van het leerproces. Door hierover te reflecteren krijgen studenten meer inzicht in hun eigen manier van werken en kunnen ze verbeterpunten identificeren.
4. Tot slot hangt het benutten van het leerpotentieel ook af van de student zelf. De motivatie en interesse van studenten en de mate waarin ze initiatief nemen, zorgen er immers voor dat het leerpotentieel verhoogt, wat maakt dat hun leerervaring verrijkt wordt.

Om de vier bovengenoemde factoren te realiseren, is voldoende begeleiding op de werkplek noodzakelijk. Om na te gaan in welke mate leerbedrijven hierop inzetten, werd gebruikgemaakt van de leerscan uit het ESF-project 'Werkenden proeven van duaal, een leven lang werkplekleren (zie [inspiratiehub](#))'. Dit omvat een vragenlijst die peilt naar de leercultuur in een organisatie en die leerbedrijven kunnen invullen als inspiratiebron bij het nadenken over mogelijkheden om meer leercultuur uit te bouwen.

Hieruit bleek dat studenten steeds kunnen samenwerken met andere collega's in een gezamenlijke werkruimte of online, alsook op meer informele momenten in interactie kunnen gaan, zoals tijdens de lunch. Ook dit zijn belangrijke leermomenten voor de student. Daarnaast krijgen studenten overal de kans om, naast de mentoren en collega's, eveneens interne handleidingen en draaiboeken te raadplegen en zo bij te leren. Uit de leerscan kwam ook voornamelijk naar voren dat elk leerbedrijf een mentor aanduidt, en dat er dus overal tijd vrijgemaakt kan worden om iemand aan te wijzen die de student begeleidt doorheen het leerproces en feedback geeft.

De werkplekmentor speelt bijgevolg een cruciale rol in de begeleiding van studenten op de werkplek. Er zijn een aantal belangrijke taken die hiermee gepaard gaan.

Zo moet de werkplekmentor instaan voor de onthaalprocedure. Het **onthaal** op de eerste dag van de werkplekperiode is een essentieel onderdeel van het werkplekleren, omdat dit de student de mogelijkheid biedt om vertrouwd te raken met de omgeving en met de collega's met wie hij of zij zal samenwerken. Bovendien is dit een eerste kans voor de student om vragen te stellen over het bedrijf en de verantwoordelijkheden die de student zal hebben, en om indien nodig gerustgesteld te worden, zodat de student zich goed voelt in de werkomgeving. Er zijn een aantal tips waar je als werkplekmentor rekening mee moet houden op vlak van het onthaal van studenten:

1. Maak goeie afspraken over wanneer de student aanwezig moet zijn op de eerste dag.
2. Geef de student een warm welkom en laat weten dat je blij bent dat hij/zij aanwezig is.
3. Geef een korte introductie over wat hij/zij mag verwachten van het werkplekleren.
4. Laat de student kennismaken met het team, laat hem/haar deel uitmaken van het team door hem/haar mee te laten doen aan teamactiviteiten, lunch, koffiepauzes...
5. Geef een rondleiding door het gebouw en laat de student verschillende afdelingen zien.
6. Geef de student al een taak om te beginnen, laat de student al een handleiding doornemen, of stel je dag al eens voor.
7. Leg uit wat je van hem/haar verwacht tijdens het werkplekleren en laat weten dat je beschikbaar bent voor vragen.
8. Vraag aan de student wat zijn/haar verwachtingen zijn over het werkplekleren en de bijhorende begeleiding.

Naast het onthaal is het gedurende de rest van de werkplekperiode ook belangrijk om ervoor te zorgen dat je als werkplekmentor **in dezelfde ruimte** werkt als de student, en bij voorkeur zelfs naast elkaar, voor een optimale begeleiding.

Vervolgens moet de werkplekmentor voldoende **tijd** vrijmaken om het leerproces op te volgen via MICOON en om de student feedback te geven. Hierbij zijn er een aantal aandachtspunten. Zo is het een meerwaarde om feedback te geven meteen nadat een bepaalde taak werd uitgevoerd. Ook concrete feedback die op een persoonlijke manier gegeven wordt, is waardevoller. Om te kunnen evolueren is het essentieel dat de student de feedback goed begrepen heeft. Als werkplekmentor moet je dit dan ook telkens nagaan. Er dienen eveneens duidelijke afspraken gemaakt te worden over de verwachtingen ten aanzien van de student en over wanneer er in MICOON geregistreerd en feedback gegeven zal worden, zodat de student niet voor verrassingen komt te staan.

De keuze om een bepaalde medewerker aan te duiden als werkplekmentor hangt doorgaans af van het empathisch vermogen, de goesting, de beroepskennis en de tijd die geïnvesteerd kan worden. Op vlak van beroepskennis is het belangrijk dat de werkplekmentor reeds vijf jaar ervaring heeft binnen de sector. Daarnaast moet hij/zij expert zijn in de procedurele kennis van het beroep. De mentor moet in de mogelijkheid zijn om voldoende tijd vrij te maken om op regelmatige basis MICOON in te vullen, feedback te geven en de student bij te sturen waar nodig. Op die manier wordt reflectie bevorderd en kan de werkuitvoering en praktijkervaring van de student naar een hoger niveau getild worden. Het empathisch vermogen van de mentor is evenzeer essentieel, omdat er ook steeds oog moet zijn voor het welbevinden van de student, enerzijds als persoon en anderzijds als medewerker in de organisatie. Gezien de cruciale rol van de werkplekmentor, vormt het een grote meerwaarde om een mentoropleiding te volgen om studenten te begeleiden op de werkplek. Tijdens zo'n opleiding wordt niet alleen dieper ingegaan op het aanleren en helpen verwerven van nieuwe competenties en belangrijke vaardigheden, maar ook bijvoorbeeld op het omgaan met een nieuwe leeromgeving en het ondersteunen om zelfvertrouwen te ontwikkelen. Over het algemeen geeft dit mentoren dus het vermogen om studenten beter te begeleiden.

8.3. Op welke manier kunnen we in het opleidingsplan het educatief potentieel maximaal aanwenden in het licht van de co-creatie?

Dankzij MICOON zijn de leerdoelen en het leerproces van studenten makkelijk op te volgen door elke actor: de student, de docent, de werkplekmentor en de competentiecoach. Zo worden zowel de beginsituatie als de uiteindelijk behaalde competenties visueel in kaart gebracht. Ook tussendoor is het huidige beheersingsniveau van de te verwerven competenties steeds zichtbaar. Dit maakt dat het leerproces geoptimaliseerd wordt, aangezien elke verandering geregistreerd kan worden. Hierdoor krijgen alle actoren op elk moment inzicht in de voortgang van de competentieverwerving.

Daarnaast omvat MICOON een lijst van alle leerdoelen die behaald moeten worden, waardoor de mentor er steeds over kan waken dat alle competenties effectief aan bod komen tijdens de werkplekperiode. Het is eveneens een hulpmiddel om tijdens de dagelijkse werkactiviteiten de focus te leggen op het ontwikkelen van de benodigde vaardigheden, alsook om gericht begeleiding en feedback te voorzien. Studenten kunnen namelijk doelbewuster leren en hun prestaties verbeteren als ze weten wat er van hen verwacht wordt aan het einde van het werkpleklernen. Bovendien kan dit overzicht van de leerdoelen de mentor ook inspireren om nieuwe, uitdagende taken aan te bieden, wat motiverend werkt en de student stimuleert om groeikansen te grijpen.

9. Alle studenten maximaal kansen geven bij authentiek werkpleklernen.

Onderzoeksvraag 6: Op welke manier kan op de werkplek ingespeeld worden op de diversiteit van de studenten en inzonderheid het zorgcontinuüm?

9.1. Diversiteit

De superdiverse samenleving is een blijvend fenomeen. Daarom moet diversiteit als een vanzelfsprekendheid beschouwd worden en moet omgaan met diversiteit benaderd worden als een algemene competentie voor burgers (D'haveloose, 2008; OECD, 2008; Steunpunt Diversiteit & Leren, z.d.-a, z.d.-b; Van Avermaet & Sierens, 2010; Van Loon, 2008). Hiervoor is het natuurlijk wel belangrijk dat iedereen weet waarover het gaat als we het hebben over diversiteit, en wat omgaan met diversiteit juist inhoudt. Diversiteit is immers een containerbegrip, waar verschillende en soms zeer uiteenlopende betekenissen aan gegeven worden (Van Avermaet & Sierens, 2010).

Over het algemeen is er wel een consensus dat diversiteit gaat over verscheidenheid, en dat dit gedefinieerd kan worden als **alle zichtbare en onzichtbare kenmerken waarop mensen van elkaar kunnen verschillen** (Bastiaens, 2009; D'haveloose, 2008; de Vries et al., 2005; SKB, z.d.; Verso, z.d.). Dit omvat dan ook een breed spectrum aan aspecten, zoals leeftijd, etniciteit, karaktereigenschappen, seksuele voorkeur, beperkingen, enzoverder. Aangezien de betekenis van diversiteit nog steeds zeer breed en hierdoor soms ook vaag is, geeft David Mitchell (2018) hier meer structuur aan door dit concept meer af te bakenen. Hij maakt een onderscheid tussen vijf belangrijke hoofdcategoryën van diversiteit, namelijk (1) sekse, gender en seksuele identiteit, (2) sociale klasse en sociaaleconomische status, (3) ras, etniciteit en cultuur, (4) religie en overtuigingen en (5) mogelijkheden en beperkingen (Kenniscentrum Potential, z.d.-d; Mitchell, 2018). Hierbij is het belangrijk om erop te wijzen dat elke persoon uit een unieke en complexe combinatie van deze kenmerken bestaat en dus niet gereduceerd kan en mag worden tot slechts één aspect van de meervoudige identiteit (D'haveloose, 2008; de Vries et al., 2005; Kenniscentrum Potential, z.d.-d; Mitchell, 2018; SKB, z.d.). Naast de complexiteit ervan, is diversiteit eveneens een dynamisch gegeven. Zo is het beeld van diversiteit afhankelijk van enerzijds de context, tijd en ruimte waarin iemand zich bevindt, en anderzijds van het individu zelf. Er kan dus gesteld worden dat diversiteit een sociaal construct is (Akaiouar, 2020; D'haveloose, 2008; Mazur, 2010; Mitchell, 2018).

Ondanks de vele uitdagingen, zoals vooroordelen en discriminatie, brengt diversiteit ook heel wat voordelen met zich mee, zowel voor de maatschappij als voor de ontplooiing van het individu. Zo zorgt een diverse samenstelling van een groep ervoor dat er op een innovatievere en creatievere manier nagedacht wordt, dankzij de vertegenwoordiging van een grote variatie aan perspectieven (Kramers & van Dinteren, 2021; Vlaamse Onderwijsraad & Raad Hoger Onderwijs, 2018). Daarnaast zijn divers samengestelde groepen beter in staat om onbevooroordeelde beslissingen te nemen, omdat verschillende groepen de kans krijgen om hun stem te laten horen en er bijgevolg meer rekening gehouden wordt met verschillende achtergronden en zienswijzen. Door meer diversiteit binnen te halen in een organisatie en hier op een positieve manier mee om te gaan, vergroot de motivatie, betrokkenheid en tevredenheid van de medewerkers, waardoor er een hogere mate van retentie is (SKB, z.d.; Verso, z.d.). Bovendien zorgt een divers medewerkersbestand in hogescholen er ook voor dat er een diverser studentenpopulatie aangetrokken wordt, aangezien docenten uit minderheidsgroepen een rolmodel kunnen zijn voor bepaalde groepen studenten (Vlaamse Onderwijsraad & Raad Hoger Onderwijs, 2018). Daarbij aansluitend trekken werkplekken met diverse medewerkers eveneens makkelijker diverse studenten aan om daar hun werkplekperiode te doorlopen. Deze voordelen tonen aan dat het essentieel is om diversiteit te omarmen als een bron van rijkdom, kracht en groei voor de samenleving (European Personnel Selection Office, z.d.).

9.2. Diversiteit in onderwijs

Door het belang en de vanzelfsprekendheid van diversiteit in de samenleving, is diversiteit ook niet meer weg te denken uit het onderwijs. Elke school en elke instelling voor hoger onderwijs vertrekt vanuit een diverse studentengroep als beginsituatie (Bay & Meerman, 2010; Kenniscentrum Potential, z.d.-a; Steunpunt Diversiteit & Leren, z.d.-a). Hoewel de ondervertegenwoordiging van bepaalde minderheidsgroepen in het hoger onderwijs de afgelopen jaren wel gegroeid is, is de studentenpopulatie nog lang geen weerspiegeling van de maatschappij (Bastiaens, 2009; Consuegra & Cincinnato, 2020; Vlaamse Onderwijsraad & Raad Hoger Onderwijs, 2018). Daarom stellen de Vlaamse Onderwijsraad en de Raad Hoger Onderwijs (2018) voorop dat de democratisering van hoger onderwijs moet blijven nagestreefd worden. Deze democratisering zal pas geslaagd zijn als de barrières, die de gelijke deelname van bepaalde minderheidsgroepen belemmeren, weggewerkt zijn.

De kenmerken van individuen hebben dus duidelijk een impact op de onderwijskansen en onderwijs carrière, wat maakt dat **omgaan met diversiteit in de kern van het onderwijs zit** (Kenniscentrum Potential, z.d.-a, z.d.-d; Steunpunt Diversiteit & Leren, z.d.-a). Het is bijgevolg noodzakelijk dat instellingen voor hoger onderwijs zich hiervan bewust zijn en een doelgericht en actief diversiteitsbeleid uitwerken, waarin nagedacht wordt over de visie rond diversiteit en welke acties ondernomen kunnen worden om constructief om te gaan met diversiteit (Bastiaens, 2009; Bay & Meerman, 2010; Çelik et al., 2014; Kenniscentrum Potential, z.d.-d; Steunpunt Diversiteit & Leren, z.d.-a; Vlaamse Onderwijsraad & Raad Hoger Onderwijs, 2018). Op die manier kan de onderwijskwaliteit versterkt worden en kan er ingezet worden op het bieden van gelijke onderwijskansen voor iedereen (Kenniscentrum Potential, z.d.-d; Steunpunt Diversiteit & Leren, z.d.-a).

9.3. Diversiteit op de werkvloer

Aangezien diversiteit een fundamenteel onderdeel is van onze maatschappij en invloed heeft op alle aspecten van het leven, speelt dit ook een rol in de werkomgeving. Persoonskenmerken hebben immers niet alleen een impact op de onderwijs carrière, maar eveneens op de manier waarop mensen in het werkveld staan (de Vries et al., 2005). Bovendien zou de samenstelling van medewerkers in organisaties evenzeer een weerspiegeling moeten zijn van de maatschappij (Europese Commissie, z.d.; Kramers & van Dinteren, 2021).

Om zoveel mogelijk rekening te houden met de verschillende noden, wensen en behoeften van alle medewerkers, is het ook in organisaties cruciaal om stil te staan bij de eigen visie op diversiteit en om hierbij dan ook een diversiteitsbeleid te ontwikkelen (de Vries et al., 2005). Door in te zetten op diversiteit in de organisatie, en ieders talenten optimaal te benutten en te laten ontwikkelen, kan er genoten worden van de voordelen van diversiteit (Akaiouar, 2020; de Vries et al., 2005; SKB, z.d.). Meer diversiteit op de werkvloer zorgt er bijvoorbeeld voor dat bedrijven een bredere groep klanten kunnen aanspreken, dat er een positief effect is op de verbondenheid van werknemers, zowel onderling als met de organisatie, dat er een groter gevoel van waardering is, dat er complexere problemen opgelost kunnen worden omwille van de verschillende perspectieven, enzoverder (Akaiouar, 2020; European Personnel Selection Office, z.d.; Kramers & van Dinteren, 2021; SKB, z.d.).

9.4. Diversiteit en inclusie

Waar het bij diversiteit gaat over de aanwezigheid van een verscheidenheid aan kenmerken, draait het bij inclusie om het **respecteren, waarderen, benutten en positief benaderen van alle individuen, ongeacht die verschillen** (Kenniscentrum Potential, z.d.-b; SKB, z.d.; Verso, z.d.). Dit betekent dat iedereen zich veilig voelt en het gevoel heeft erbij te horen, en gaat dus verder dan enkel het passief tolereren van diversiteit (Akaiouar, 2020; SKB, z.d.; Verso, z.d.). Iets wat mooi omschreven wordt door volgende quote:

“Diversity is being invited to the party; inclusion is being asked to dance.” (Verna Myers)

Bij inclusie gaat het vaak voornamelijk over allochtonen, ouderen, jongeren, laaggeschoolden en mensen met een functiebeperking (I-Diverso, z.d.-b). Wanneer we dit toepassen op het hoger onderwijs en werkplekleren, gaat het in deze context en in dit project dus voornamelijk over etniciteit en mensen met een functiebeperking.

Onder **inclusieve ondernemingen** verstaan we bedrijven die inzetten op de succesvolle integratie van een verscheidenheid aan medewerkers, vanuit een sterke visie en waarden, en op het creëren van een veilige werkomgeving waar iedereen zijn stem kan laten horen (Hands-on Inclusion, z.d.; I-Diverso, z.d.-b; SKB, z.d.). Wanneer een werkplek inzet op inclusie, gaat het dus om het creëren van een mentaliteit en cultuur binnen de organisatie van insluiting van alle groepen.

Hierbij is het belangrijk dat de verschillende groepen studenten niet zomaar aanwezig zijn (“being invited to the party”), maar dat ze ook effectief betrokken worden, inspraak hebben en gelijke kansen krijgen (“being asked to dance”) (Akaiouar, 2020; European Personnel Selection Office, z.d.; I-Diverso, z.d.-a; SKB, z.d.).

Bij een inclusieve leeromgeving wordt ernaar gestreefd om kwaliteitsvol onderwijs mogelijk te maken voor iedereen, ongeacht hun achtergrond en kenmerken (Kenniscentrum Potential, z.d.-b). Concreet moeten docenten gelijke kansen bieden aan alle studenten, aan iedereen hoge verwachtingen stellen, en tonen dat ze geloven in de capaciteiten van elke student (Kenniscentrum Potential, z.d.-a; SKB, z.d.).

9.5. Het zorgcontinuüm

Om rekening te houden met de diversiteit van studenten kunnen werkplekken zich baseren op het zorgcontinuüm om extra ondersteuning te voorzien en tegemoet te komen aan de diverse leerbehoeften. Het zorgcontinuüm bestaat uit een opeenvolging van ondersteuningsfasen, en biedt handvaten en inspiratie om zorg voor studenten op een kwaliteitsvolle manier en op maat uit te bouwen (Kenniscentrum Potential, z.d.-e; Prodia, z.d.). De vier fasen zijn (1) brede basiszorg, (2) verhoogde zorg, (3) uitbreiding van zorg en (4) individueel aangepast curriculum.

(1) De brede basiszorg omvat wat alle studenten nodig hebben om zich te kunnen ontplooiën. Hierbij wordt de ontwikkeling van iedereen zoveel mogelijk gestimuleerd, door actief te werken aan het verminderen van de risicofactoren en het versterken van de beschermende factoren.

(2) Indien dit niet volstaat voor bepaalde studenten, kunnen er in de tweede fase redelijke aanpassingen gedaan worden. Redelijke aanpassingen zijn passende maatregelen die als doel hebben om de barrières weg te nemen voor studenten met specifieke onderwijsbehoeften, zodat zij ook de kans krijgen om zich optimaal te ontwikkelen (Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-c; Unia, 2017; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Deze worden doorgevoerd naargelang de specifieke noden van de student, en moeten ervoor zorgen dat iedereen toegang heeft tot het beroepsleven en in staat is om hieraan deel te nemen en hierin te groeien. Dergelijke redelijke aanpassingen kunnen dus niet enkel op de campus ingezet worden, maar ook tijdens de werkplekperiode. Het invoeren van deze maatregelen vormt nooit een voordeel voor de student, maar dient altijd om de nadelen van een functiebeperking te compenseren, zodat iedereen zelfstandig en op een gelijkwaardige manier kan deelnemen aan de onderwijs- en werkplekactiviteiten (Unia, 2017).

Unia (2017) onderscheidt drie soorten redelijke aanpassingen: materieel (bv. aanpassingen aan de werkplek om de toegankelijkheid te garanderen), immaterieel (bv. extra begeleiding of coaching) en organisatorisch (bv. een aangepast uurrooster).

(3) Bij de uitbreiding van zorg wordt er voornamelijk externe begeleiding binnengehaald, (4) en in de laatste fase worden specifieke leerdoelstellingen voor bepaalde leerlingen vooropgesteld.

In het hoger onderwijs zijn dus voornamelijk de eerste twee fasen van het zorgcontinuüm van toepassing, waarbij er enerzijds ingezet wordt op de brede basiszorg en anderzijds op redelijke aanpassingen indien studenten nood hebben aan verdere ondersteuning.

9.6. Universal Design for Learning (UDL)

Er kan een duidelijke link gelegd worden tussen de eerste fasen van het zorgcontinuüm en het Universal Design for Learning (UDL), aangezien het allebei concepten zijn die inzetten op de ondersteuning van studenten met diverse onderwijsbehoeften. Toch is er ook een belangrijk verschil: terwijl er bij het zorgcontinuüm meer uitgegaan wordt van de zorg voor individuele studenten op verschillende niveaus, is UDL gericht op het creëren van flexibele en inclusieve leeromgevingen die voldoen aan de behoeften van alle studenten, ongeacht individuele verschillen (ECIO, z.d.; Meirsschaut et al., 2015, 2016; Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-a). Bij UDL worden mogelijke barrières zoveel mogelijk vooraf weggewerkt, zodat opleidingen toegankelijk zijn voor een diverse studentenpopulatie en alle studenten de kans krijgen om zoveel als mogelijk hun volle potentieel te ontwikkelen (Arteveldehogeschool, z.d.-e; Emino & Thomas More, 2020; Meirsschaut et al., 2015; Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-a; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.). Dit gebeurt aan de hand van drie principes, die elk nogmaals onderverdeeld worden in drie richtlijnen (zie figuur 1) (Arteveldehogeschool, z.d.-e; ECIO, z.d.).

Richtlijnen voor Universal Design for Learning (UDL)*			
PRINCIPES	WAAROM?	WAT?	HOE?
	I. Verschillende mogelijkheden voor betrokkenheid en engagement creëren	II. Informatie op verschillende manieren aanbieden	III. Verschillende mogelijkheden tot actie en expressie voorzien
RICHTLIJNEN	1 Op verschillende manieren interesse opwekken	4 Verschillende zintuigen aanspreken	7 Verschillende opties voor fysieke verwerking aanbieden
	2 Inzet en doorzettingsvermogen stimuleren	5 Structuur bieden en verduidelijken	8 Verschillende opties voor expressie en communicatie voorzien
	3 Het inschatten en bijsturen van het leerproces ondersteunen	6 Inzicht bevorderen	9 Het opstellen van doelen, plannen en strategieën ondersteunen
DOELEN	Gemotiveerde, doelbewuste leerling	Vindingrijke, goed geïnformeerde leerling	Strategische, doelgerichte leerling

Figuur 10 De Drie Principes en Negen Richtlijnen van UDL

Werken volgens de principes van UDL vormt een opstap om redelijke aanpassingen door te voeren (Arteveldehogeschool, z.d.-e; Meirsschaut et al., 2015). Hoewel een universeel ontwerp tegemoetkomt aan de behoeften van een zo groot mogelijke groep studenten, kan dit immers nooit volstaan voor iedereen. Het is wel zo dat het aantal studenten dat nog individuele aanpassingen nodig heeft heel wat minder zal zijn (Meirsschaut et al., 2015; Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-b). Instellingen hoger onderwijs hanteren dan ook een tweesporenbeleid om inclusief onderwijs te verwezenlijken, waarbij ze enerzijds inzetten op UDL en anderzijds op redelijke aanpassingen, om zo te voldoen aan de onderwijsbehoeften van alle studenten (Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-b).

9.7. Diversiteit binnen Arteveldehogeschool

In de visie van Arteveldehogeschool wordt verwezen naar de professionele begeleiding van diverse doelgroepen studenten, omdat diversiteit voor ons een meerwaarde is (Arteveldehogeschool, z.d.-c, z.d.-h). Bovendien wordt hierin aangegeven dat we als hogeschool trachten om ook studenten uit minderheidsgroepen toe te leiden naar het hoger onderwijs en om hen tijdens hun onderwijs carrière te begeleiden en ondersteunen, door elke student gelijke kansen te bieden om hun talenten te ontwikkelen (Arteveldehogeschool, z.d.-d, z.d.-h).

Arteveldehogeschool beschikt over een inclusief diversiteitsbeleid, beschouwt diversiteit als een dynamisch concept, en omschrijft diversiteit als “alle mogelijke verschillen die kunnen bestaan tussen mensen die in onze maatschappij samenleven, op het vlak van gender, huidskleur, sociale achtergrond, seksuele geaardheid, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, levensbeschouwing, etniciteit...” (Arteveldehogeschool, z.d.-d). Hierin kunnen duidelijk de vijf hoofdcategorieën herkend worden die David Mitchell (2018) in zijn boek onderscheidde (Kenniscentrum Potential, z.d.-d; Mitchell, 2018). Er wordt dus gewerkt aan het creëren van een inclusief werk- en leerklimaat voor alle studenten en medewerkers, waarbij er vertrouwen is in ieders capaciteiten en er aan iedereen hoge verwachtingen worden gesteld (Arteveldehogeschool, z.d.-c, z.d.-d). Hierbij is het belangrijk dat iedereen zichzelf kan zijn, zich gewaardeerd en gerespecteerd voelt, en het gevoel heeft dat ze erbij horen. Er wordt praktijkgericht onderwijs nagestreefd, waarin werkplekleren dus een belangrijke rol speelt, op maat van de student, waarbij er veel aandacht is voor de diversiteit van studenten (Arteveldehogeschool, z.d.-c).

Arteveldehogeschool heeft een leidraad UDL ontwikkeld, dat een stappenplan aanbiedt om hiermee aan de slag te gaan. Er wordt dus reeds sterk ingezet op UDL, met toevoegingen van redelijke aanpassingen waar nodig, om zo echt inclusief onderwijs te realiseren (Arteveldehogeschool, z.d.-c, z.d.-d). Zo zijn de opleidingscurricula met de leerdoelstellingen iets universeels, dat door alle studenten behaald moet worden. Studenten die omwille van bepaalde belemmerende factoren extra ondersteuning nodig hebben om deze leerdoelstellingen te bereiken, kunnen dit dan ook krijgen in de vorm van materiële, immateriële of organisatorische maatregelen.

Bovendien vormt ‘Diversiteit en inclusie’ een onderzoeksthema binnen het Onderzoekscentrum Onderwijs van Arteveldehogeschool, waarbij er projecten lopen die bv. gericht zijn op het universeel toegankelijker maken van leeromgevingen en het verder uitbouwen van een diversiteitsbeleid (Arteveldehogeschool, z.d.-b).

Ook naar de toekomst toe wordt ernaar gestreefd om verder aandacht te blijven hebben voor diversiteit binnen de hogeschool. Eén van de strategische doelstellingen die omschreven wordt in het toekomstplan is dan ook “kansrijk en kleurrijk” (Arteveldehogeschool, 2020). Concreet houdt dit in dat we de Gentse diversiteit willen omarmen als een bron van rijkdom en groei en willen blijven streven naar een studentenpopulatie die een weerspiegeling is van de samenleving.

9.8. Wat gebeurt er al vanuit Arteveldehogeschool?

Er bestaan verschillende initiatieven vanuit Arteveldehogeschool om extra ondersteuning te voorzien voor studenten die belemmerende factoren ervaren in hun onderwijsloopbaan. Zo bestaat er 'studeren op maat', voor studenten die niet in staat zijn om de modeltrajecten te volgen en voltijds naar de les te komen en dus nood hebben aan een flexibel studietraject (Arteveldehogeschool, z.d.-g). Daarnaast wordt er ook 'begeleiding op maat' aangeboden, met als doel om ervoor te zorgen dat studenten zoveel mogelijk zelfsturend kunnen werken, door bepaalde drempels weg te werken aan de hand van coaching en aanvullende trajectbegeleiding (Arteveldehogeschool, z.d.-a, z.d.-c). Hieronder valt bijvoorbeeld de integrale begeleiding, die ingezet wordt voor studenten met een functiebeperking, zoals slechtzienden of studenten met ASS (Arteveldehogeschool, z.d.-a). Ook taalondersteuning valt onder begeleiding op maat, als extra ondersteuning om de taalontwikkeling verder te bevorderen (Arteveldehogeschool, z.d.-a). Tot slot spelen ook de bijzondere statuten een cruciale rol als het gaat over omgaan met diversiteit. Studenten die in aanmerking komen om hierop beroep te doen zijn: studenten met een functiebeperking, studenten in uitzonderlijke individuele omstandigheden, anderstalige studenten, werkstudenten, studenten met een politiek mandaat, studentenvertegenwoordigers, topsporters, studenten-ondernemers en studenten-kunstenaars. Voor deze studenten worden faciliteiten en extra steunmaatregelen voorzien om hindernissen die met de onderwijsloopbaan interfereren te minimaliseren (Arteveldehogeschool, z.d.-a, z.d.-c, z.d.-f). Om deze faciliteiten toe te kennen is het noodzakelijk dat studenten kunnen aantonen dat ze onder een bijzonder statuut vallen, bv. via een diagnose.

Het hele proces van extra ondersteuning verloopt telkens via de diversiteitscoach (Arteveldehogeschool, z.d.-f). De diversiteitscoach functioneert dan als contactpersoon van de student en regelt de aanvraag voor een bijzonder statuut en eventuele (stage-/werkplek)faciliteiten. Er wordt hieromtrent dan in gesprek gegaan met de student om na te gaan op welke faciliteiten de student beroep wil doen en in hoeverre het haalbaar is om bepaalde faciliteiten toe te kennen vanuit Arteveldehogeschool en vanuit de werkplekken. De uiteindelijk beslissing hierover wordt dan genomen door de opleidingsdirecteur. Indien nodig kunnen de toegekende faciliteiten doorheen de werkplekperiode steeds bijgestuurd worden. Hiervoor wordt er telkens opnieuw contact opgenomen met de diversiteitscoach.

De stagebegeleiders en diversiteitscoaches geven aan dat ze in de praktijk voornamelijk bezig met faciliteiten voor studenten met een functiebeperking. Omwille van de uniekheid van elke situatie, wordt er steeds in dialoog met de studenten een beslissingen genomen over de nodige en mogelijke faciliteiten. Dergelijke steunmaatregelen zijn bijvoorbeeld extra tijd voor een examen, meer structuur bieden, extra gesprekken met de werkplek, een aangepast en flexibeler uurrooster op de werkplek...

Naast de mogelijke faciliteiten is er ook ondersteuning, waar er geen strikte diagnose voor nodig is. Zo kan een student er ook baat bij hebben om gewoon enkele gesprekken te hebben met de integrale begeleiding, bv. over een vermoeden van diagnose.

9.9. Waar hebben studenten nood aan?

Studenten hebben steeds recht op redelijke aanpassingen, ook op de werkplek, indien dit nodig geacht wordt (Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-d). De noden van studenten zijn vaak heel uiteenlopend en soms tegenstrijdig, waardoor het enorm belangrijk is om dit student per student te bekijken en geen algemene ondersteuningsmaatregelen op te stellen bv. voor alle studenten met dezelfde functiebeperking (Linsingh & Van Hee, 2022). Zo geven sommige studenten uit de proeftuinen aan tijdens het werkplekleren nood te hebben aan meer structuur en meer tussentijdse deadlines voor kleinere projecten in plaats van één groot project. Daarentegen zijn er ook studenten die stellen dat het voor hen net een gevoel van opluchting geeft als er minder een rigide structuur is waar ze zich aan moeten houden, en ze meer de kans krijgen om los te laten en vrijheid krijgen in de manier waarop ze bepaalde zaken aanpakken.

Over het algemeen hebben de meeste studenten met diverse onderwijsbehoeften wel nood aan meer begeleiding doorheen de werkplekperiode (Emino & Thomas More, 2020). De meesten worden zelfverzekerder als ze vaker de kans krijgen om bepaalde dingen af te toetsen met de werkplekmentor en op regelmatige basis feedback krijgen over hun werk.

Er werd ook aangegeven dat het een meerwaarde vormt indien de werkplek op de hoogte is van de functiebeperking en de extra noden die hiermee gepaard gaan. Hoewel je wettelijk niet verplicht bent om dit kenbaar te maken aan de werkplek, biedt dit wel de kans voor de werkplekmentor en de andere collega's om hier rekening mee te houden en bepaalde redelijke aanpassingen ook effectief door te voeren. Het is dus belangrijk om hierover in dialoog te gaan, en duidelijk te communiceren over je sterktes en talenten enerzijds en je drempels en ondersteuningsnoden anderzijds (Emino & Thomas More, 2020; Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-d).

Vervolgens is het belangrijk als werkplek om te blijven vertrekken vanuit de capaciteiten van de studenten, en hen niet te beperken tot hun uitdagingen en noden (Linsingh & Van Hee, 2022).

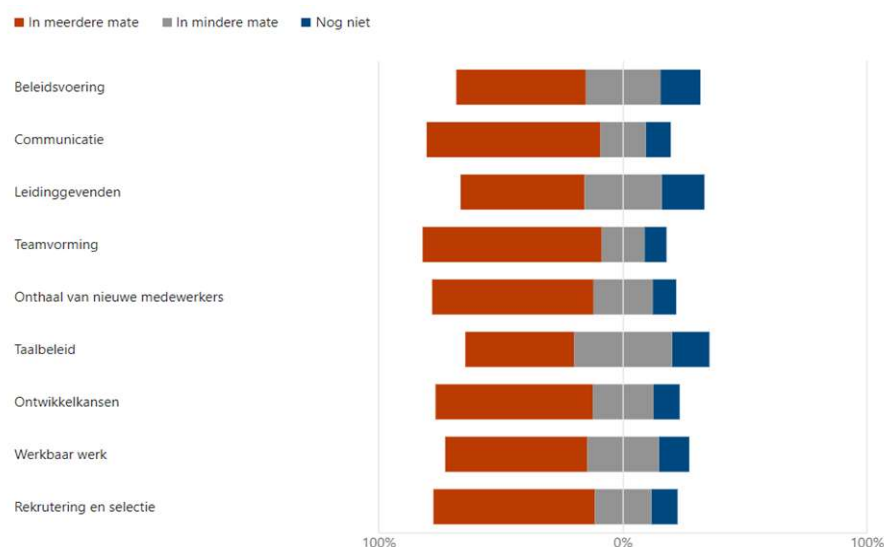
In dat opzicht speelt de matching tussen studenten en werkplekken een heel belangrijke rol zodat studenten nog voor het authentiek werkplekleren aanvangt, weten of ze zich comfortabel voelen bij hun werkplekmentor, eventueel ook bij andere collega's en bij de werking van de organisatie.

9.10 Adviezen

Om af te ronden geven we graag enkele adviezen mee voor de verschillende actoren met betrekking tot het omgaan met de diversiteit van studenten tijdens het werkplekleren.

9.10.1. Uitbouwen van een gedragen diversiteitsbeleid

Het kwam doorheen deze onderzoeksvraag al enkele keren aan bod: als werkplek en als instelling hoger onderwijs is het noodzakelijk om een diversiteitsbeleid uit te bouwen, om zo een inclusieve werk- en leeromgeving te kunnen creëren en gelijke kansen te bevorderen. Doorgaans zijn organisaties immers ingesteld op de gemiddelde mens, net zoals de samenleving, waardoor er vaak minder rekening gehouden wordt met diverse minderheidsgroepen (Linsingh & Van Hee, 2022). Ook uit een bevraging van de werkplekken tijdens het vorige projectjaar bleek dat vooral de zaken die gerelateerd zijn aan het beleid (beleidsvoering, leidinggevend, taalbeleid) het zwakst scoorden toen gevraagd werd op welke vlakken de organisatie reeds aandacht heeft voor diversiteit (zie figuur 11).



Figuur 11 Bevragen Werkplekklaren: Op Welk Vlak heeft uw Organisatie Aandacht voor Diversiteit?

Om naar de toekomst toe meer werk te maken van een diversiteitsbeleid, is het belangrijk om eerst stil te staan bij de huidige situatie van de organisatie, en waar je als organisatie naartoe wil werken (Unia, z.d.). Bij een diversiteitsbeleid hoort eveneens een duidelijke visie op diversiteit en inclusie, waarbij het cruciaal is dat deze visie gedragen wordt door de medewerkers, om op die manier het beleid ook effectief te kunnen doorvoeren in de dagelijkse werking van de organisatie (Bastiaens, 2009; de Vries et al., 2005; I-Diverso, z.d.-a; Steunpunt Diversiteit & Leren, z.d.-a; Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-b; Unia, z.d.; Waardevol Werk, z.d.). Uiteindelijk mag dit diversiteitsbeleid niet als iets apart bekeken worden, maar moet dit geïntegreerd worden in elk beleidsdomein en elk aspect van de werking (Verso, z.d.; Vlaamse Onderwijsraad & Raad Hoger Onderwijs, 2018). Opdat het beleid effectief en relevant zou blijven, is het eveneens van belang om dit op regelmatige basis te evalueren en indien nodig bij te sturen (de Vries et al., 2005; Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-b).

9.10.2. Flexibiliteit: ondersteuningsmaatregelen inzetten

De zichtbaarheid van een goed doordacht en gedragen diversiteitsbeleid komt onder andere terug in de flexibiliteit van zowel de hogeschool als de werkplek om ondersteuningsmaatregelen in te zetten voor studenten met diverse noden, om zo de toegankelijkheid te vergroten. Dit kan bijvoorbeeld door middel van een spreiding van de werkplekperiode over een langere periode, door studenten die hier nood aan hebben een dag per week minder te laten werken, en deze dagen eventueel achteraf te laten inhalen. Daarnaast kunnen er rustigere ruimtes voorzien worden voor studenten, zodat ze de kans krijgen om zich even terug te trekken als ze overprikkeld worden (Linsingh & Van Hee, 2022). Er kunnen ook meer één-op-één begeleidingsmomenten ingepland worden met de werkplekmentor (Linsingh & Van Hee, 2022). Op die manier heeft de student het gevoel dat hij of zij gehoord wordt en kunnen de toegepaste ondersteuningsmaatregelen bijgestuurd worden indien nodig.

9.10.3. Heldere en verbindende communicatie

Communicatie en samenwerking tussen alle verschillende actoren en op alle vlakken speelt een zeer belangrijke rol in het omgaan met diversiteit. Hierbij gaat het dus over de student en zijn of haar medestudenten, de werkplekmentor en andere collega's op de werkplek, de docent en eventuele extra begeleiders, zoals de diversiteitscoach en/of de integrale begeleider.

Op de werkplek en binnen de hogeschool is het belangrijk dat er heldere communicatie is over de inhoud en de doelen van het diversiteitsbeleid, zodat iedereen dit op een correcte manier zou kunnen omzetten in de praktijk (de Vries et al., 2005). Daarnaast moet er zowel vanuit de hogeschool als vanuit de werkplek aandacht zijn voor de inbreng van alle studenten en hun verschillende perspectieven, en moet elke mening serieus genomen worden, zodat de studenten zich maximaal betrokken en begrepen voelen (SKB, z.d.). In de interactie tussen werkplekmentoren en studenten dienen de verwachtingen eveneens duidelijk besproken te worden. Dit betreft zowel de verwachtingen van de werkplekmentor naar de student toe, over de leerdoelen die behaald moeten worden, als de verwachtingen van de student naar de werkplekmentor toe, over bepaalde ondersteuningsnoden (Emino & Thomas More, 2020; I-Diverso, z.d.-a; Linsingh & Van Hee, 2022). Het kan ook waardevol zijn om vanuit de werkplek te duiden aan de student dat discriminatie niet getolereerd wordt binnen de organisatie, en dat alles besproken kan worden met een bepaalde vertrouwenspersoon of met de werkplekmentor zelf (Waardevol Werk, z.d.).

9.10.4. Groeigerichte mindset

Vertrekken vanuit een groeigerichte mindset betekent dat je erin gelooft dat de prestaties en het vermogen van studenten veranderbaar zijn en steeds verder ontwikkeld kunnen worden door middel van leren en oefenen (Kenniscentrum Potential, z.d.-c). Om inclusief onderwijs te realiseren is deze mindset van fundamenteel belang, zodat studenten het gevoel hebben dat je in hen gelooft en gemotiveerd zijn om te blijven evolueren. Dit speelt zowel in de hogeschool als op de werkplek een belangrijke rol in het groeiproces van de student. Je kan een groeigerichte mindset duidelijk overbrengen naar de student door met een open vizier en zonder oordeel de werkplekperiode aan te vatten en door op een positieve en ondersteunende manier feedback te geven, waarbij de groeikansen van de student benadrukt worden (I-Diverso, z.d.-a).

9.10.5. Selectieproces: het belang van een goeie matching

Om een inclusieve werkomgeving te creëren, is het belangrijk dat er een eerlijk selectieproces gehanteerd wordt (European Personnel Selection Office, z.d.). Hierbij geef je dus studenten die tot bepaalde minderheidsgroepen behoren een gelijke kans om hun werkplekperiode in jouw organisatie te laten doorlopen.

Er moet dus uitgegaan worden van een holistisch beeld van de student, waarbij ze niet beperkt worden tot één kenmerk van hun identiteit, maar waarbij ook hun talenten mee in rekening gebracht worden. Hierbij aansluitend is een goeie matching tussen studenten en werkplekken noodzakelijk, aangezien het enerzijds belangrijk is dat iedereen zich thuis voelt op de werkplek, en anderzijds ook dat werkplekmentoren een goed gevoel hebben bij de student (I-Diverso, z.d.-a; Waardevol Werk, z.d.).

9.10.6. Professionalisering van de medewerkers

Tot slot is het belangrijk dat alle medewerkers van een organisatie en van de hogeschool meegenomen worden in het diversiteitsverhaal. Het diversiteitsverhaal is namelijk krachtiger wanneer dit een teamverhaal is. Op die manier kunnen structurele veranderingen makkelijker doorgevoerd worden (Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-b). Om dit te kunnen realiseren is informatieverstrekking cruciaal, alsook de motivatie van de medewerkers. Dit kan bevorderd worden door middel van professionalisering via bv. workshops, sensibilisering, lerende netwerken, diversiteits- en inclusietrainingen... (I-Diverso, z.d.-a; Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-b).

9.11. Conclusie

Diversiteit is een werkwoord en mag nooit beschouwd en nagestreefd worden als een doel op zich. Dit vergt dus collectieve en actieve inspanningen, zowel van hogescholen als van werkplekken, om inclusiviteit te kunnen realiseren (Bastiaens, 2009; Kramers & van Dinteren, 2021). Bovendien is diversiteit op de werkplek van essentieel belang, en kunnen werkplekken hier veel voordeel uithalen, bv. door een variatie aan perspectieven binnen de werkomgeving.

De maatschappij, de medewerkers van (leer)bedrijven en de studentenpopulatie in het hoger onderwijs zijn voortdurend onderhevig aan verandering. Dit maakt dat het bevorderen van een diverse en inclusieve werkplek een continu proces is, waarbij de visie en het diversiteitsbeleid regelmatig geëvalueerd en waar nodig bijgestuurd moeten worden (de Vries et al., 2005; Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, z.d.-b).

10. Risico's en valkuilen bij authentiek werkplekieren

Onderzoeksvraag 5 Heeft de dualisering van de professionele bacheloropleidingen een impact op het vermeende verdringingseffect?

5.1 Is er binnen de leerbedrijven die actief participeren aan de duale opleidingstrajecten van Arteveldehogeschool (graduaten en bachelor) en SYNTRA Midden-Vlaanderen sprake van een verdringingseffect?

5.2 Welke maatregelen kunnen er ondernomen worden om dit verdringingseffect tegen te gaan of te minimaliseren?

10.1. Inleiding

Authentiek werkplekieren binnen een bacheloropleiding stuit, zo hebben we ondervonden, ook op bezorgdheden en weerstanden, zowel bij studenten, docenten, management als werkplekken. De weerstanden en bezorgdheden kwamen bovendrijven tijdens de proeftuinen, de workshops en contacten met onze partners. Heel wat weerstanden en bezorgdheden vroegen terecht om aanpassing en antwoorden en leidden tot keuzes en aanpassingen in ons ontwerp en adviezen (zie adviezen 7.4. en beleidsadviezen 13). Samengevat gaat het om volgende topics waar je best rekening mee houdt bij het invoeren van authentiek werkplekieren in een bacheloropleiding:

- **Communicatie en begripsomschrijving:** duaal leren als begrip roept associaties en verwachtingen op. We maakten hierin de keuze om een eigen en transparant begrippenkader te ontwikkelen waarin zowel bacheloropleidingen als graduaatsopleidingen zich kunnen herkennen. We formuleerden een programmalijn zodat studenten ook helder zien hoe het werkplekieren vorm krijgt in het curriculum. En voor de bedrijven voorzien we ruim informatie en afbakening via een website en persoonlijke contacten.
- **Profilering graduaat-bachelor.** Starten met een werkvorm die voorheen sterk geassocieerd werd met de graduaatsopleidingen, riep wat weerstand op. Graduaatsopleidingen werden uitgedaagd om zich opnieuw te profileren t.a.v. de bacheloropleidingen. (zie verder verdringingseffect).
- **Tijdinvestering studenten.** Studenten waren kritisch tijdens de proeftuinen wanneer hun lesweek weinig extra ruimte overliet voor verwerking van de leerstof. Hier moet terecht over gewaakt worden. Het opnemen van werkdagen vraagt veel van studenten.

- **Evaluatie van authentiek werkplekieren.** Het evalueren van authentiek werkplekieren als het geïntegreerd zit met een vak zorgt voor onduidelijkheid en vrees voor compensatie. De bezorgdheden van docenten op basis van de ervaringen met een proeftuin waarbinnen het werkplekieren geïntegreerd werd opgenomen en evaluatie bestond uit deels een examen en deels punten uit het werkplekieren, waren terecht. We beslisten dan ook om authentiek werkplekieren als apart opleidingsonderdeel in het curriculum op te nemen.
- **Netwerk leerbedrijven.** We vragen veel van leerbedrijven. Om studenten in een fase waarin ze de materie nog niet beheersen, mee op te leiden. De meerwaarde voor de leerbedrijven ligt niet alleen in het nauwer samenwerken met de hogeschool, maar vooral in de kansen om toekomstige medewerkers mee op te leiden. Het zorgen dat de win en ondersteuning voor bedrijven groot is, is een belangrijk aandachtspunt van de opleiding. Zonder leerbedrijven immers geen authentiek werkplekieren
- **Nieuwe rol van docenten.** Docenten en werkplek leiden samen op. Het ontdekken dat lesinhouden niet altijd stroken met wat op de werkplek geleerd wordt, is niet evident voor docenten. Dit vraagt flexibiliteit. Een goed onderbouwde visie en ondersteuning van docenten op vlak van wisselers biedt een oplossing. Ook het goed samen kiezen van de juiste leerdoelen die het terrein van de docent blijven en die uitbesteed kunnen worden is eveneens een belangrijk en cruciale oefening (zie leerdoelanalyse hoger)
- **Graduaat en bachelor samen op de werkplek,** leidt dit niet tot verdringing? Dit werken we hieronder grondiger uit (als onderdeel van onze onderzoeksvraag)

Conclusie

De bezorgdheden en weerstanden leidden niet alleen tot concrete aanpassingen en antwoorden in ons curriculumontwerp, maar leerden ons ook dat ruim tijd moet worden voorzien om iedereen de kans te geven zich in een nieuwe visie, andere aanpak en cultuur in te passen. De invoer van authentiek werkplekieren in een bacheloropleiding zal op dit ogenblik en binnen het huidig onderwijslandschap steeds met een kritische blik bekeken worden en vragen oproepen bij alle stakeholders. Het is belangrijk om hier ruim aandacht aan te besteden.

10.2. Is er een verdringingseffect wanneer bachelors en graduaatsopleidingen zoeken?

Een verdringingseffect in het onderwijs of op de arbeidsmarkt “houdt in dat een bepaalde categorie (gediplomeerden) de positie van een andere aantast. bijv. een overschot aan hoger opgeleiden zal hun loon doen dalen, waardoor zij banen gaan bezetten die anders door lager opgeleiden zouden worden vervuld”. Het is een risico dat bv. kan voorkomen wanneer er een krapte van vacatures is op de arbeidsmarkt en er dus meer werkwilligen zijn dan arbeidsplaatsen.

Door het duaal maken van bacheloropleidingen is de bezorgdheid voor een verdringingseffect relevant, en dient dit zeker onderzocht te worden. Het concept van werkplekleren is immers voor een lange tijd een inherent onderdeel en sterkte geweest van de graduaatsopleidingen, en daarvoor van de HBO5 opleidingen.

Ook binnen dit ESF-project hebben we deze vraag meegenomen in de context van de proeftuinen, bevragingen van het werkveld en dieptegesprekken met partners.

10.2.1. Inzichten vanuit het onderzoek

Omdat we, op moment van schrijven, binnen onze bacheloropleidingen nog geen volledig duale opleidingstrajecten hebben, kunnen we nog niet vaststellen of er effectief een verdringingseffect zal optreden bij een studiegebied dat zowel een graduaats- als een bacheloropleiding aanbiedt. Verder onderzoek tijdens het uitrollen van de duale trajecten zal het potentiële verdringingseffect duidelijker in kaart kunnen brengen.

We kunnen op basis van het onderzoek, en de beperkte ervaringen wel een aantal inzichten en aanbevelingen voorstellen. Deze inzichten en aanbevelingen hebben we opgesteld op basis van bevragingen, de organisatie van de proeftuinen en dieptegesprekken met partners. De aanbevelingen zijn concreet ook gericht naar de verschillende actoren die bij het werkplekleren betrokken zijn.

We merken ook dat de situatie en de mogelijke impact van een verdringingseffect sterk afhangt van de eigenheid van de opleiding en de sector.

10.2.2. Accountancy-fiscaliteit

Eén van de 2 pilotopleidingen die voorwerp uitmaakten van dit onderzoek, situeert zich binnen de sector Accountancy-fiscaliteit. Deze sector wordt gekenmerkt door:

- enerzijds een belang van een kwalificatie, waarbij een hogere kwalificatie bijvoorbeeld makkelijker toegang geeft tot een ITAA opleiding,
- anderzijds ook een krapte op de arbeidsmarkt, waardoor er op dit moment voldoende vraag is naar jobstudenten, stagestudenten en nieuwe werknemers.

Voor deze sector heeft de Arteveldehogeschool zowel een graduaatsopleiding als een bacheloropleiding. Hoewel er initieel gevreesd werd dat de bacheloropleiding studenten zou verliezen aan de graduaatsopleiding, bleek dit uiteindelijk niet het geval te zijn. Zowel de graduaatsopleiding als de bacheloropleiding heeft een vast aantal studenten, en de bacheloropleiding verliest, voor zover we weten, geen studenten aan de graduaatsopleiding.

Vanuit de graduaatsopleiding wordt aangegeven dat er een evolutie is geweest: waar de werkplekken zich bij de start van de graduaatsopleiding wel zeer bewust waren van het verschil in diploma met de bacheloropleiding, is dat nu minder het geval. De graduaatsopleiding werkt ook meestal samen met kleinere boekhoudkantoren en KMO's, die meestal geen onderscheid maken in diploma's. Grotere spelers in de sector doen dit echter wel nog, en staan minder open om werkplekstudenten met een lager diploma dan het bachelordiploma een werkplek te geven.

Bij verdere, beperkte bevragingen krijgen we een dubbel beeld. Op basis van twee bevragingen van het werkveld binnen de afstudeerrichting Accountancy-fiscaliteit zijn de meeste kantoren er wel voor te vinden om zowel graduaats- als bachelorstudenten aan te nemen, hoewel er in andere gevallen toch nog gekeken wordt naar het diploma, en is er soms wel een voorkeur voor iemand met een bachelordiploma. Hoewel de meningen uiteenlopen, is er vanuit het werkveld toch wel de wil en interesse om ruimte te maken voor beide profielen:

15. Zou u graag zowel een graduaatstudent als een bachelorstudent verwelkomen voor werkplekleren in uw bedrijf? (0 punt)

[Meer details](#)

[Inzichten](#)

- Ja, zeker. Ik wil zowel een bache... 15
- Neen. Ik begeleid het liefst een ... 5
- Neen. Ik begeleid het liefst een ... 1



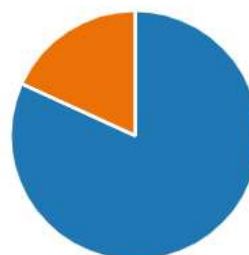
Figuur 12: bevraging 1 Afstudeerrichting Accountancy-fiscaliteit, Bedrijfsmanagement, 2022

4. Zou u graag zowel een graduaatsstudent als een bachelorstudent op de werkvloer hebben? (0 punt)

[Meer details](#)

[Inzichten](#)

- Ja, zeker. 9
- Liever niet. 2



Figuur 13: bevraging 2 Afstudeerrichting Accountancy-fiscaliteit, Bedrijfsmanagement 2022

Bij het begeleiden van studenten op de werkvloer wordt er niet altijd gekeken naar het diploma waar de studenten voor studeert, maar ook naar de motivatie, competenties en evolutie. Sommige kantoren maken zelfs geen onderscheid tussen de verschillende profielen, terwijl anderen wel van in het begin een duidelijk onderscheid maken. Tijdens de bevraging

“Gelijk starten, aanleg en talent komt wel bovendrijven”

“Bij ons zijn stagiairs gelijk aan starters waardoor ze allemaal hetzelfde takenpakket krijgen. Natuurlijk is het wel belangrijk om mee te geven dat niet iedereen dezelfde evolutie gaat maken ik het takenpakket. Dit hangt af van de evolutie van de student. Indien mogelijk zal het takenpakket gelijk zijn. Daar streven we naar.”

“Iedereen kan tot hetzelfde niveau komen mits inzet en goede coaching”

Maar er zijn ook stemmen die het tegendeel beweren:

“In recruitment merk je dat vooral de nadruk wordt gelegd op het diploma, de meeste bedrijven vragen dan ook minimum een bachelordiploma. Een graduaatsdiploma kan ook in gezet worden maar dit zal meer ifv ondersteunende taken zijn om misschien op termijn door te groeien, terwijl een bachelor misschien makkelijker inzetbaar is. (Dit is onze perceptie hierover)”

Uit aanvullende dieptegesprekken met enkele partners uit het werkveld die ervaring hebben met studenten uit zowel de graduaats- als de bacheloropleiding kwam tenslotte ook de bevestiging dat beide profielen wel een duidelijke en afgelijnde plaats en functie hebben op de werkvloer, die kan afgebakend worden door een duidelijk takenpakket. Hoewel er nog veel afhangt van de student en diens motivatie en ambitie zelf, blijkt deze observatie toch de constanten doorheen de gesprekken. Een bijkomende voorwaarde voor het onderscheid is echter wel dat er vanuit de hogeschool gewerkt moet worden met duidelijke leerdoelen en een heldere beschrijving van de verschillende profielen die de werkplekken kunnen gebruiken als kader. Dat maakt het voor de werkplak eenvoudiger om de studenten correct op te volgen.

10.2.3. Organisatie en Management

In het domein Organisatie en Management bestaat er momenteel aan de Arteveldehogeschool geen graduaatsopleiding die in conflict zou kunnen komen met de bacheloropleiding. Toch is het nuttig om er voor te zorgen dat de opleiding zich duidelijke onderscheidt wat het profiel betreft. Binnen de hogeschool is er een graduaatsopleiding ‘Marketing en Communication support’, wat inhoudelijk soms overlapt, maar waarbij de profielen door het management team anders wordt ingevuld. Buiten de hogeschool, en in andere regio’s, bestaan er soortgelijke bacheloropleidingen. Aan de hogeschool Vives bestaat er onder de graduaatsopleiding ‘marketing- en communicatiesupport’ een keuzetraject ‘Event Support’, en aan het RITCS is een graduaatsopleiding ‘Podium- en eventtechnieken’ gestart, maar deze opleidingen hebben tot nu toe geen negatieve invloed op de studentenaantallen in de opleiding ORM en er blijkt geen conflict te zijn in de plaatsing van de studenten op werkplekken en stageplaatsen. De overige graduaatsopleidingen zijn ook meer gericht op het uitvoerende en meer technische aspect van de job, terwijl bachelor-profielen meer focussen op organiserend en management vlak.

10.2.4. Maatregelen en aanbevelingen

Op basis van bovenstaande bevindingen en wetende dat verder onderzoek nodig is, formuleren we toch graag een aantal aanbevelingen.

10.2.4.1. Duidelijke en concreet sensibiliseren en communiceren

Uit de bevragingen, proeftuinen en gesprekken is duidelijk gebleken dat werkplekken bovenal nood hebben aan correcte en volledige informatie om studenten goed te kunnen plaatsen, ongeacht het profiel of de opleiding. In sommige gevallen is het onderscheid tussen graduaat en bachelor niet bewust gemaakt op de werkplek, of is het niet duidelijk wat het verschil precies is tussen de twee profielen. Bij de proeftuin binnen de richting Accountancy-fiscaliteit was het ook niet meteen duidelijk voor de werkplekmentoren wat precies de verwachtingen waren, zowel op vlak van de voorkennis van de student, als op vlak van de begeleiding die nodig was.

Hierdoor werd duidelijk dat er een nood is aan sensibilisering en communicatie naar de werkplekken toe, namelijk op de volgende gebieden:

- Er is een nood aan duidelijke communicatie rond het begrip werkplekieren en informatie m.b.t. de invulling ervan. Het werkveld heeft hierbij nood aan informatie over het begrip zelf, maar ook over de voorkennis en competenties van de student, en de verwachtingen die een werkplek kan hebben t.o.v. de student; de verwachtingen rond begeleiding en opleiding, en de rol van de mentor in de evaluatie van de student. Aspecten zoals voorkennis en competenties zijn vaak verschillend voor graduaatsstudenten en bachelorsstudenten. Bij een goede communicatie hierrond worden dan ook duidelijke verwachtingen geschapen naar het werkveld toe. Het moet duidelijk zijn wat een student naar de werkvloer kan brengen en wat die student zelf nodig heeft op gebied van bv. feedback en begeleiding.
- Een duidelijke focus op concrete, eenduidige leerdoelen per profiel en opleiding. Wanneer je met duidelijke leerdoelen werkt, kan er minder misverstand ontstaan en heeft de werkplek heldere doelen om de studenten te begeleiden.
- Benadrukken van competenties in plaats van profielen en diploma's, en zo nadruk leggen op groeimogelijkheden en motivatie. Te strak vasthouden aan bepaalde profielen kan er voor zorgen dat men geen oog meer heeft voor het groeiverhaal van een individuele student.

- Het is van belang dat er vanuit de opleiding ook benadrukt wordt hoe de graduaatsrichting en de bachelor-richting complementair zijn aan elkaar. Ze focussen op verschillende aspecten van de job: het meer uitvoerende en het meer analyserende. Deze twee aspecten kunnen op de werkplek naast elkaar bestaan.
- Binnen een sector die zowel een graduaatsluiting heeft als een bachelor is het belangrijk te communiceren vanuit een uniforme stem.
- Duidelijk aangeven van verschillen en gelijkenissen tussen een graduaat en een bachelor, op basis van concrete leerdoelen, taakinvullingen of competenties. We maakten de oefening waar we op zoek gingen naar de gemeenschappelijkheden en de verschillen voor diverse domeinen, o.a. Accountancy Fiscaliteit (zie bijlage 3 oefening verschil gelijkenis bachelor-graduaat accountancy-fiscaliteit). De oefening kan niet algemeen gemaakt worden, los van de feitelijke verschillen (VKS niveau, studieomvang) zijn er verschillen die sterk afhangen van het studiedomein en de aanpak van de opleiding zelf. Er is geen algemeen kader te formuleren.

10.2.4.2. Matchingmogelijkheden voor werkplek en werkplekmentor voorzien

Voor de werkplek en de werkplekmentor is het van essentieel belang dat er een goede match met de juiste student. Er moet een goede match zijn met iemand die in het kantoor of bedrijf past, bekeken vanuit motivatie, voorkennis, en competenties. Een focus op groeikansen gebaseerd op de motivatie en competenties van de student en van daaruit de student een werkplek laten zoeken. Hierbij kunnen we de aanbeveling geven om een matching moment te organiseren waarbij werkveld de studenten kan ontmoeten

10.2.4.3. De hogeschool ondersteunt de werkplek voldoende

Er is vanuit de hogeschool een grondige en doorgedreven ondersteuning nodig naar de werkplek toe, om inhoudelijk de verschillen tussen verschillende profielen te duiden, bijvoorbeeld op vlak van leerdoelen, opdrachten en evaluatie. Deze ondersteuning begint bij aanvang, door een heldere communicatie en informatie op de website en via brochures, maar evengoed doorheen het traject van het werkplekleren, van aanvangsgesprek, in tussentijdse gesprekken en op vraag van de partner.

10.2.4.4. *Organisatorisch: stage en WPL complementair maken.*

Wat het onderwijs en de taken betreft zijn er duidelijke verschillen en hoeft er geen verdringingseffect plaats te vinden. Een bijkomende uitdaging kan wel zijn om de vraag naar het aantal werkplekken voor graduaat en bachelor duidelijk op elkaar te laten afstemmen, zodat er geen overbevraging is naar de werkplekken toe, in een bepaalde periode.

10.2.4.5. *Beleid van hogeschool, overheid/sector en bedrijf afgestemd op werkplekieren*

Communicatie naar en begeleiding van de werkplek is belangrijk. De hogeschool moet er voor zorgen dat alles duidelijk is naar het werkveld toe. Ten tweede moet er vanuit alle actoren de nodige steun en kaders gecreëerd worden om het werkplekieren te faciliteren:

- Hogeschool: genoeg investering in communicatie en in opleiding van competentiecoaches die de bedrijven kunnen ondersteunen met informatie en coaching.
- Bedrijven: ruimte maken voor begeleiding en opleiding van studenten
- Overheid : ondersteuning van bedrijven om studenten op te vangen.

10.2.4.6. *Getuigenissen vanuit het werkveld in de kijker zetten*

Om de verschillen tussen bepaalde profielen duidelijk te maken, en om de spelers binnen een sector te overtuigen van het belang van verschillende profielen, kunnen getuigenissen in de verf gezet worden van partners die ervaring hebben met verschillende profielen. Deze getuigenissen worden opgenomen in de algemene communicatie over werkplekieren, online en offline.

Conclusie

Tijdens dit onderzoek met de beperkte proeftuinen kunnen we nog niet vaststellen of er sprake is van een verdringingseffect tussen graduaatsstudenten en bachelor-profielen. Dit is echter wel een relevante bezorgdheid en moet in de toekomst zeker onderzocht worden. Het risico hangt zeker ook af van de opleiding en de sector. We formuleerden, op basis van onze ervaringen uit de proeftuinen en contacten met de werkveldpartners, wel een aantal duidelijke actiepunten op het gebied van sensibiliseren, communiceren, organisatie en ondersteuning om dit risico op te vangen.

11. Upskillen, schakelen en levenslang leren in een duaal onderwijslandschap.

Onderzoeksvraag 7 Op welke manier kunnen we binnen de duale leerweg tegemoet komen aan studenten die na de graduaatsopleiding willen upskillen (zalmen) naar de professionele bacheloropleiding en omgekeerd?

7.1 Op welke manier kunnen we binnen de duale leerweg tegemoet komen aan studenten die de graduaatsopleiding Accounting Administration met succes afgewerkt hebben, warm laten upskillen naar de professionele bacheloropleiding – afstudeerrichting Accounting en fiscaliteit?

7.2 Wat zijn de motieven van studenten die met succes de duale graduaatsopleiding Marketing- en Communicatiesupport afgelegd hebben, en zich nu aanbieden voor één van de betrokken trajecten in deze proeftuin?

7.3 Op welke manier kunnen we binnen de duale leerweg studenten die niet langer hun gading vinden in de duale professionele bacheloropleiding Accounting en Fiscaliteit warm doorverwijzen naar de duale graduaatsopleiding Accounting Administration?

7.4 Wat is de impact voor het leerbedrijf wanneer een student verandert tussen een graduaatsopleiding en een professionele bacheloropleiding, evenwel binnen hetzelfde beroepsbeeld? Onder welke modaliteiten kan een student de 'eigen' werkplek behouden, dan wel moet veranderen van werkplek?

11.2. Upskillen naar de bacheloropleiding

Jaarlijks stromen er momenteel een 10-tal studenten door **uit het Graduaat** Accounting Administration **naar de bachelor** Bedrijfsmanagement Accountancy-Fiscaliteit. Studenten die een graduaatsdiploma op zak hebben kunnen instappen in een [verkort traject](#) van 107 studiepunten, 2 jaar. Dat betekent dat een student die met succes de graduaatsopleiding afrondde, met 2 extra jaar (i.p.v. 3) ook een volwaardig bachelordiploma kan behalen.

Binnen het Graduaat Accounting Administration aan Arteveldehogeschool is authentiek werkplekleren sterk ingeburgerd. Studenten die er de opleiding volgen, brengen 1/3 van hun tijd door op de werkplek om daar nieuwe competenties aan te leren en in te oefenen. Ze komen dus met ruime werkervaring binnen in de bacheloropleiding. Dit geeft hen de nodige context waarbinnen de meer theoretische vakken uit het programma meer betekenis krijgen.

Wanneer in 2024 ook de bachelor start met periodes van authentiek werkplekleren zal dit voor deze graduaatsstudenten een herkenbaar gegeven zijn. Aangezien de opleiding ervoor opteert om op dezelfde beproefde manier de werkvorm te begeleiden (met competentie-coaching vanuit de hogeschool en Micoon als digitale begeleidingstool) komen studenten vanuit het graduaat terecht in een, op dat vlak, vertrouwde leeromgeving.

Maar, net zoals bij de opleidingsonderdelen die op de campus georganiseerd worden (theoretische vakken, skills-training), is de inhoud of de aanpak misschien herkenbaar, de leerdoelen van de graduaatsopleiding en de bacheloropleiding verschillen fundamenteel (want afgeleid van andere VKS indicatoren).

Er wordt met de invoer van het nieuwe programma m.i.v. authentiek werkplekieren in de bachelor een aangepaste verkorte leerroute voorzien zodat de upskilling vlot en passend verloopt, i.c. zodat de studenten net die vakken en periodes van werkplekieren opnemen die hen in staat stelt het bachelorniveau te halen. De opleiding zal de studenten (en docenten en werkveldpartners) ruim vooraf informeren over de aanpak en inhoud in het nieuwe verkorte traject zodat studenten goed voorbereid instromen.

11.2. Heroriënteren naar een graduaatsopleiding

Studenten uit de bacheloropleiding kunnen uiteraard ook steeds instappen **in een graduaat** wanneer ze vermoeden dat dit beter bij hen past. Dit kan op elk moment in de opleiding, bij voorkeur bij aanvang van het academiejaar of in februari. De trajectbeheerder kijkt welke vakken ze eventueel reeds met succes hebben afgerond in de bacheloropleiding en welke vrijstellingen ze hiervoor zouden kunnen krijgen in de graduaatsopleiding. Dit is een gangbaar en uitgewerkt verhaal en wijzigt niet met de invoer van meer authentiek werkplekieren in de bacheloropleiding. De **doorverwijzing** gebeurt steeds met zorg en voldoende informatie door de leercoaches en in studievoortgangsgesprekken.

De keuze om alsnog naar een graduaatsopleiding te stappen kan verschillende redenen hebben. Studenten kunnen ontdekken dat de rol en taken waarvoor ze worden opgeleid in een bacheloropleiding minder bij hen passen dan ze hadden gedacht. Ze kunnen ervaren dat het theoretische niveau en de snelheid van de leerstof, de aanpak niet is wat ze op dat moment nodig hebben. Of ze worden aangetrokken door het authentiek werkplekieren dat meteen al van in het 1^e jaar in de graduaatsopleiding in het curriculum vervat zit. Het is belangrijk dat studenten die twijfelen tijdig begeleid worden om zicht te krijgen op de meest passende opleiding, ondersteund worden om een knoop door te hakken, en vlot begeleid worden in een eventuele overstap.

Wanneer studenten de keuze zouden maken om toch tijdens of meteen na het 1^e jaar Bedrijfsmanagement de overstap te maken, dan hebben ze nog geen ervaring met het authentiek werkplekieren gehad, aangezien dit in het 1^e jaar van de bachelor Bedrijfsmanagement niet zal worden geïntegreerd, maar pas vanaf het 2^e jaar.

In het nieuwe curriculum van het 1^e jaar Bedrijfsmanagement dat in Arteveldehogeschool vanaf september 2024 in voege zal gaan, worden de leerdoelen beschreven in het hoofdstuk x (arbeidsrijpheid, arbeidsbereidheid) geïntegreerd en worden meer dan vroeger betekenisvolle contacten met het werkveld georganiseerd. Het zal hen, samen met de ervaring van het studeren van de diverse opleidingsonderdelen, helpen om twijfels sneller naar boven te halen. Maken ze de keuze later, in het 2^e jaar, dan hebben ze in de opleiding Accountancy-Fiscaliteit wel reeds geproefd van authentiek werkplekleren. In het contact met het specifieke beroepenveld en via feedback van de werkplekmentor kan een student ervaren dat de leerdoelen van de bachelor meer of minder passen. Ook deze bron van informatie kan een hulp zijn voor twijfelende studenten.

11.3. Heroriënteren en de impact op het authentiek werkplekleren

Studenten die zich heroriënteren tijdens het authentiek werkplekleren binnen hetzelfde domein, kunnen, in overleg met de werkplek en hogeschool, in principe op dezelfde werkplek blijven. Hiervoor zullen nog heldere afsprakenkaders uitgewerkt worden. Indien de werkplek zich kan vinden in de wijziging van leerdoelen en roostering zou dit vlot moeten gaan. De begeleiding en begeleidingstool zou immers dezelfde blijven zodat er vertrouwdeheid is met de aanpak voor de werkplek en de student. De student kan op die manier ook een vertrouwde omgeving, met een vertrouwde competentiecoach en tool verder blijven werken maar zal wel andere leerdoelen moeten oppikken en ook in het inhaken van het authentiek werkplekleren in het nieuwe curriculum, zal de student rekening moeten houden met andere roostering van de periode of dagen waarop er ruimte is voor het authentiek werkplekleren.

12. Authentiek werkplekleren voor alle opleidingen?

Verbreidingsstrategie

Onderzoeksvraag 8: Welke acties en maatregelen kunnen er genomen worden zodat de 4 andere expertisenetwerken Arteveldehogeschool geïnspireerd worden om minimaal duale klemtonen te leggen in de professionele bacheloropleidingen dan wel het duaal leren volledig uitgerold wordt in de graduaats- en bacheloropleidingen?

8.1 Welke drempels en welke hefboomen zijn er in Arteveldehogeschool om een parallelle en duale organisatievorm van de PBA aan te bieden?

8.2 Welke maatregelen en acties zullen faciliterend werken?

8.3 Welk stappenplan en tijdsplan volgen de andere ENW best om om het duaal leren in hun aanbod te implementeren?

12.1. Visie van Arteveldehogeschool op authentiek werkpleklers

Arteveldehogeschool geeft aan dat werkpleklers een belangrijke rol inneemt en nog meer zal innemen binnen het onderwijs dat ze aanbieden, niet alleen in de graduaatsopleidingen, maar ook binnen de bacheloropleidingen. Beide opleidingen zijn samen sterk in praktijknabij en praktijkgericht opleiden.

12.2. Visie en aanpak Arteveldehogeschool m.b.t. implementeren authentiek werkpleklers in alle opleidingen

Andere Expertisenetwerken die hun curriculum willen hervormen of die de plaats en functie van werkpleklers in hun curriculum willen herdefiniëren of anders willen vormgeven, kunnen de beslissingsboom (zie hoger) volgen en van de inspiratiehub gebruikmaken om de juiste keuze te maken die past bij het beroepsprofiel en de opleidingsaanpak. De informatie die we vanuit het ESF-onderzoek met alle opleidingen willen delen zal vanuit de sharepointpagina van de Dienst Onderwijs verspreid worden.

Geen enkele opleiding wordt verplicht om een duaal traject aan te bieden. Elke opleiding zal ook een eigen invulling kunnen geven aan een duaal traject, een opleidingsprogramma met authentiek werkpleklers of andere vormen van werkpleklers in het curriculum. Het studentenpubliek, het beroepenveld, de beschikbare middelen, draagvlak bij docenten en finaliteit van het werkpleklers binnen de opleiding zullen bepalend zijn welke vorm het krijgt.

12.3. Hefbomen en drempels in een verbreding

Arteveldehogeschool wil volgende tools aanreiken om opleidingen die werkpleklers (ook authentiek werkpleklers) willen implementeren, te ondersteunen:

Het **begrippenkader** dat ontwikkeld werd vanuit het ESF-onderzoek zal faciliterend werken in de dialoog over opleidingen heen en de dialoog van opleidingen met het werkveld. Het begrippenkader zal opgenomen worden in het brede kader rond onderwijs en onderwijsvormen.

Een **gemeenschappelijke landingspagina voor werkveldpartners en een voor docenten** zal gefaciliteerd worden zodat met één stem rond werkplekieren gecommuniceerd kan worden en alle informatie die nu en in de toekomst ontwikkeld zal worden, gedeeld wordt.

13. Beleidsaanbevelingen

Outcome 5. Een rapport met beleidsaanbevelingen. Deze beleidsaanbevelingen hebben een band met de 18 deelvragen en worden ook op de verschillende aggregatieniveaus geformuleerd. Hierdoor is dit rapport relevant voor zowel de Vlaamse Overheid, het management van de hogescholen als voor de hogeschoolmedewerkers die de intentie hebben om een of meerdere van hun professionele bacheloropleidingen te dualiseren.

Dit onderzoeksproject leverde heel wat inzichten op waarmee de opleidingen meteen mee aan de slag kunnen om het authentiek werkplekieren op een kwaliteitsvolle manier te implementeren in hun opleidingsprogramma en onderwijsaanpak. Heel wat van onze expertise is inspirerend voor andere opleidingen en onderwijsverstrekkers en bundelden we in een [inspiratiehub](#).

Succes van een opleiding waar werkplekieren een evenwaardige plaats krijgt naar de andere vormen van onderwijs, hangt niet alleen af van de inzet en het geloof van de medewerkers die het ontwerp schrijven en daadwerkelijk samen met het werkveld zorgen dat een student het leerpotentieel van de werkplek maximaal benut om verder te groeien tot startklare professional. Ook **beleidsmakers** hebben een cruciale rol in het creëren van de noodzakelijke randvoorwaarden op een succesvol verhaal.

Vanuit onze bevindingen en door uitwisseling en gesprek met collega hogescholen (op het event en in het lerend netwerk), onze interne en externe klankbordgroep, kunnen we volgende beleidsaanbevelingen formuleren.

Interne beleidsaanbevelingen

- ✓ Gebruik consequent **hetzelfde begrippenkader**. Dat helpt mekaar goed te begrijpen en eenzelfde verhaal uit te dragen. (voor een voorstel: zie hoofdstuk 1)
- ✓ Blijf **investeren in heldere communicatie** met beroepenveld, docenten en studenten. Er zijn nog veel misvattingen over werkplekieren.

- ✓ **Verantwoord** aan de hand van duidelijke criteria (studentenpopulatie, beroepenveld, finaliteit opleiding) waarom authentiek werkplekieren een meerwaarde is. Dit heb je nodig om de inspanningen te vragen die nodig zijn om authentiek werkplekieren in te voeren.
- ✓ **Bevraag de sector** over hun noden en welke vorm (timing, aandeel, competenties, begeleiding ...) authentiek werkplekieren het best krijgt
- ✓ **Investeer in professionalisering**, van competentiecoaches en werkplekmentoren gezien beide een nieuwe rol en verantwoordelijkheden krijgen in het authentiek werkplekieren verhaal.
- ✓ **Zie de nieuwe rol** van competentiecoaches als kans voor docenten die meer de coachende rol willen opnemen
- ✓ **Gebruik early believers** om je verhaal te brengen en draagvlak te creëren
- ✓ Maakt tijd voor uitbreiding van **het netwerk/database leerbedrijven**. Neem tijd om samen te zoeken naar een nieuwe verhouding van 'samen opleiden', of hoe je met de leerbedrijven als hogeschool wil gaan samenwerken.
- ✓ **Monitor de kwaliteit** en leg criteria vast zodat het werkplekieren kwalitatief verloopt.
- ✓ Ontwerp een helder en bruikbaar kader voor **evaluatie** van werkplekieren
- ✓ Blijf **competentiegericht denken** (bv. bij uitschrijven van leerdoelen ook denken aan werkplekieren)
- ✓ Bewaak dat er voor iedereen kansen zijn voor werkplekieren, dat studenten geen drempels ervaren. Neem ze weg. Streef naar universal design for learning, zowel op de campus als op de werkplek.
- ✓ Zet in op een **voorbereidingstraject** en integreer dit in bestaande vakken met de focus op verkenning van de sector en bewustwording van het belang van een professionele houding en focus. (zie hoofdstuk 4)
- ✓ **Roostering** moet ruimte geven aan werkplekieren, zorgen dat studenten genoeg ruimte blijven hebben in het rooster voor werkplekieren in combinatie met vakken.
- ✓ Geef ook de andere vormen van werkplekieren de nodige aandacht (zie hoofdstuk 1)
- ✓ Deel expertise en ga op zoek naar expertise bij andere hogescholen
- ✓ Wees mild bij de implementatie en stuur bij. Je kan niet alles voorzien.

Uiteraard kan de Vlaamse Overheid het werkplekleren en authentiek werkplekleren in het hoger onderwijs alle kansen geven door in te zetten op een gedeeld begrippenkader en door de nodige middelen te voorzien om keuzes te maken in nauwe samenwerking met de respectievelijke sectoren, om kwaliteitsvolle coaching te voorzien vanuit de hogescholen en om studenten en werkplekken te motiveren om een engagement aan te gaan.

Bijlages

Bijlage 1	Overzicht onderzoeksvragen en outcomes zoals opgenomen in de Projectaanvraag, met koppeling hoofdstukken in dit rapport
Bijlage 2	Bijenkorfmodel illustratie, Arteveldehogeschool
Bijlage 3	Verschil/gelijkenis bachelor-graduaat accountancy-fiscaliteit. Oefening januari 2022
Bijlage 4	Resultaten bevraging docenten Proeftuin bacheloropleiding bedrijfsmanagement
Bijlage 5	Onderzoeksresultaten bevraging studenten en werkveld bedrijfsmanagent 2022
Bijlage 6	Facts Proeftuinen in het kader van het project Duale Upskilling 2.0
Bijlage 7	Implementatieplan
Bijlage 8	Inspiratiehub Werkpleklerin in het Hoger onderwijs
Bijlage 9	Inspiratiedag werkpleklerin 22 mei 2023
Bijlage 10	Samenstelling onderzoeksteam
Bijlage 11	Samenstelling en bijeenkomsten Interne Klankbordgroep
Bijlage 12	Samenstelling en bijeenkomsten Externe Klankbordgroep en Externe Stuurgroep

BIJLAGE 1

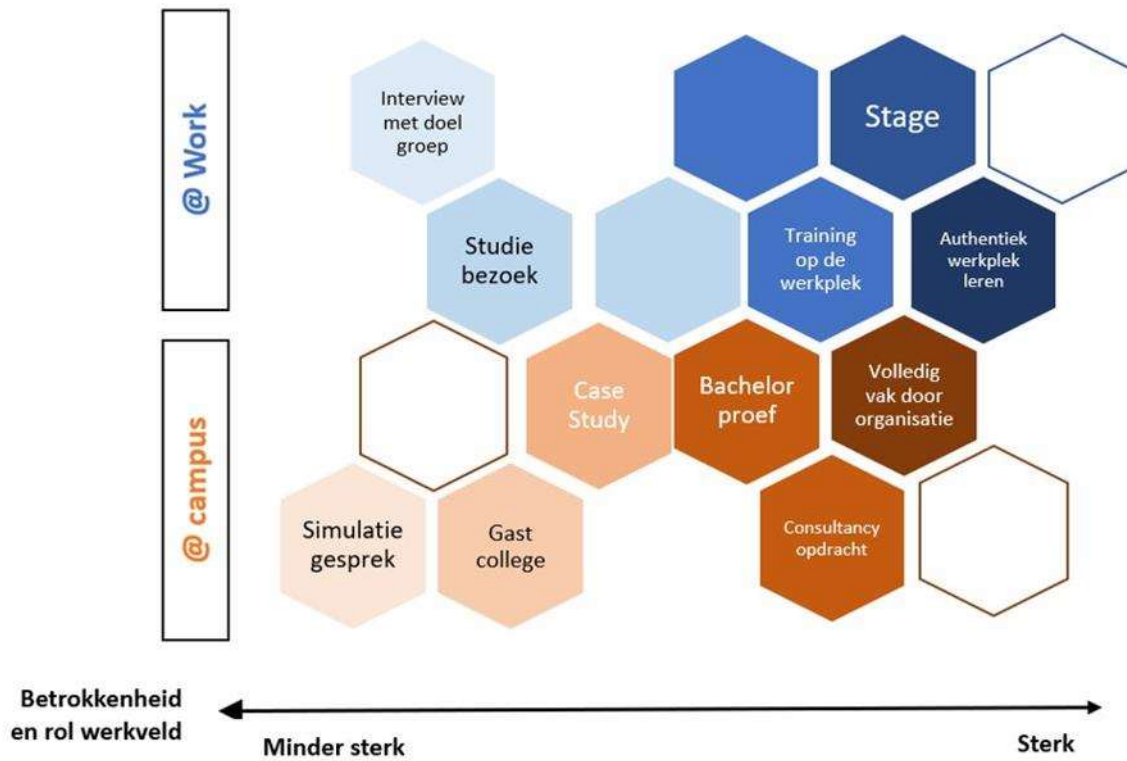
Overzicht onderzoeksvragen en outcomes zoals opgenomen in de Projectaanvraag, met koppeling hoofdstukken in dit rapport

Onderzoeksvragen en Outcomes	Hoofdstuk	Pagina
Onderzoeksvraag 1 Hoe implementeren we met succes het gevaloriseerd werkplekieren in het traject van de 3 afstudeerrichtingen (4 trajecten) niveau PBA?	2	19
1.1. Welke onderwijskundige 'actoren, processen en variabelen' uit de PBA worden hierdoor beïnvloed en op welke manier krijgen die het best vorm?		
1.2. Welke verhouding van het aandeel werkplekieren ten aanzien van het volledige traject is ideaal? Verder werkend op onze systeemvisie geven we vorm en inhoud aan de 'actoren, processen en variabelen' bij het dualiseren van de bacheloropleidingen. We onderzoeken of de verhouding van het aandeel aan gevaloriseerd werkplekieren ten aanzien van het ganse traject best vast ligt, dan wel afhangt van de sector, de afstudeerrichting of het educatief potentieel van de werkplek (of een combinatie er van)?		
Onderzoeksvraag 2 In welke mate is een gedualiseerde professionele bacheloropleiding de meest opportune leerweg voor een specifiek profiel van hogeschoolstudenten?	4; 5	33; 41
2.1 In welke mate vraagt een duale leerweg van de studenten een minimale norm van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid?		
2.2 In welke mate komt een duale leerweg tegemoet aan het toepassingsgericht leerpatroon van studenten?		
Onderzoeksvraag 3 Op welke manier kunnen we bestaande werkvormen uit de onderwijsvorm PBA die als bedoeling hebben praktijkvaardigheden te verwerven, opwaarderen in het licht van gevaloriseerd werkplekieren?	3	28
Onderzoeksvraag 4. Welke zijn in het licht van de onderwijsvorm PBA de modaliteiten om te kunnen spreken van het educatief potentieel van een werkplek?	8	57
4.1 Wat houdt het leerpotentieel van een authentieke werkplek in voor een bacheloropleiding?		
4.2 Op welke manier kunnen we het leerpotentieel van een werkplek in een gedualiseerde bacheloropleiding versterken?		
4.3. Op welke manier kunnen we in het opleidingsplan het educatief potentieel maximaal aanwenden in het licht van de co-creatie?		
Onderzoeksvraag 5 Heeft de dualisering van de professionele bacheloropleidingen een impact op het vermeende verdringingseffect?	10	76
5.1 Is er binnen de leerbedrijven die actief participeren aan de duale opleidingstrajecten van Arteveldehogeschool (graduaten en bachelor) en SYNTRA Midden-Vlaanderen sprake van een verdringingseffect?		

5.2 Welke maatregelen kunnen er ondernomen worden om dit verdringingseffect tegen te gaan of te minimaliseren?		
Onderzoeksvraag 6 Op welke manier kan op de werkplek ingespeeld worden op de diversiteit van de studenten en inzonderheid het zorgcontinuüm?	9	62
Onderzoeksvraag 7 Op welke manier kunnen we binnen de duale leerweg tegemoet komen aan studenten die na de graduaatsopleiding willen upskillen (zalmen) naar de professionele bacheloropleiding en omgekeerd	11	85
7.1 Op welke manier kunnen we binnen de duale leerweg tegemoet komen aan studenten die de graduaatsopleiding Accounting Administration met succes afgewerkt hebben, warm laten upskillen naar de professionele bacheloropleiding – afstudeerrichting Accounting en Fiscaliteit?		
7.2 Wat zijn de motieven van studenten die met succes de duale graduaatsopleiding Marketing- en Communicatiesupport afgelegd hebben, en zich nu aanbieden voor één van de betrokken trajecten in deze proeftuin?		
7.3 Op welke manier kunnen we binnen de duale leerweg studenten die niet langer hun gading vinden in de duale professionele bacheloropleiding Accounting en Fiscaliteit warm doorverwijzen naar de duale graduaatsopleiding Accounting Administration?		
7.4 Wat is de impact voor het leerbedrijf wanneer een student verandert tussen een graduaatsopleiding en een professionele bacheloropleiding, evenwel binnen hetzelfde beroepsbeeld? Onder welke modaliteiten kan een student de ‘eigen’ werkplek behouden, dan wel moet veranderen van werkplek?		
Onderzoeksvraag 8 Welke acties en maatregelen kunnen er genomen worden zodat de 4 andere expertisenetwerken Arteveldehogeschool geïnspireerd worden om minimaal duale klemtonen te leggen in de professionele bacheloropleidingen dan wel het duaal leren volledig uitgerold wordt in de graduaats- en bacheloropleidingen?	12	87
8.1 Welke drempels en welke hefboomen zijn er in Arteveldehogeschool om een parallelle en duale organisatievorm van de PBA aan te bieden?		
8.2 Welke maatregelen en acties zullen faciliterend werken?		
8.3 Welk stappenplan en tijdspad volgen de andere ENW best om om het duaal leren in hun aanbod te implementeren		
Outcome 1: Een gefundeerd en gestructureerd antwoord op de 8 onderzoeksvragen		
Outcome 2: Een visie met een beslissingsboom	1; 7	7; 51
Outcome 3: Een implementatieplan (zie bijlage 7)		
Outcome 4: Een omstandige beschrijving van onze verbredingsstrategie	12	87
Outcome 5: Een rapport met beleidsaanbevelingen	13	89
Outcome 6: Een profielschets van de studenten	6	48
Outcome 7: Een inspiratiegids (zie bijlage 8)		
Outcome 8: Een Vlaanderenbreed disseminatie-event (zie bijlage 9)		

BIJLAGE 2

Bijenkorfmodel illustratie, Arteveldehogeschool, 2022



BIJLAGE 3

Verschil gelijkenis bachelor-graduaat accountancy-fiscaliteit. Oefening januari 2022

De opleidingen naast elkaar	
Graduaat	Bachelor
<ul style="list-style-type: none"> • Programma van 90-12 studiepunten • Modeltraject dagonderwijs is 2 jaar • Geen leerkrediet • Niveau 5 (Vlaamse kwalificatiestructuur) <p>Verder studeren? Toegang tot tweede graduaat, bachelor, Artevelde Academy (LLL),...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Basisprogramma van 180 studiepunten • Modeltraject dagonderwijs is 3 jaar • Leerkrediet • Niveau 6 (Vlaamse kwalificatiestructuur) <p>Verder studeren? Toegang tot een tweede bachelor, Master, Artevelde Academy (LLL),...</p>
Algemeen	Algemeen
<ul style="list-style-type: none"> • Specifieke korte opleiding met ruime aandacht voor vakkennis die steeds in functie staat van het beroepsprofiel. • Een operationeel profiel; De student gaat voor een uitvoerend takenpakket. • De stap vanuit het middelbaar onderwijs is doorgaans minder groot dan naar een bachelor. • Een opleiding met een 2-vaksbaan: een duale leerweg in een dagtraject of een duale leerweg in een afstandstraject. De student kiest en schakelt wanneer dat nodig. 	<ul style="list-style-type: none"> • Een brede opleiding met een gemeenschappelijk eerste jaar; • Ruime aandacht voor up-to-date theoretische vakkennis die steeds in functie staat van het beroepsprofiel; • Een adviserend profiel; De student gaat voor een uitvoerend, analyserend en adviserend takenpakket. • Een opleiding met een 3-vaksbaan: een standaardtraject, een duale leerweg of een afstandstraject. De student kiest en schakelt wanneer dat nodig is.
Beroep	Beroep
<ul style="list-style-type: none"> • Beroepsmogelijkheden: De student kan aan de slag als boekhoudkundig medewerker bij een hele waaier aan organisaties. • Een knelpuntberoep 	<ul style="list-style-type: none"> • Beroepsmogelijkheden: De student kan aan de slag als boekhouder, business controller of tax advisor bij een hele waaier aan organisaties. • Een knelpuntberoep
Onderwijsorganisatie	Onderwijsorganisatie
<ul style="list-style-type: none"> • Leren in groepen van 35 studenten. • Via Talent lab wordt de student begeleid in je professionele en persoonlijke ontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Leren in groepen van 40 à 80 studenten;

<ul style="list-style-type: none"> Nauwe samenwerking met en integratie van het bedrijfsleven via werkplekleren op de campus: cases en projecten, bedrijfsbezoeken, gastdocenten ... 	<ul style="list-style-type: none"> Via Talent & Management Development word je begeleid in je professionele en persoonlijke ontwikkeling doorheen de hele opleiding; Nauwe samenwerking met het bedrijfsleven via werkplekleren, businesscases, stage...
Curriculum	Curriculum
<ul style="list-style-type: none"> Het curriculum laat een groot pakket praktijk zien: 30% van de tijd brengt de student door op de werkplek. Situationele cases en steeds complexere opdrachten waarin de student diverse kennis en vaardigheden moet combineren met probleemoplossend vermogen; Specifieke aandacht voor digitale vaardigheden, klantgerichtheid en interculturele competenties. 	<ul style="list-style-type: none"> Aandacht voor onderzoekend en sterk analytisch vermogen, digitale vaardigheden en klantgerichtheid. Uitdagende cases en steeds complexere opdrachten waarin je diverse theoretische kennis en vaardigheden moet combineren; Een groot pakket vreemde talen maakt je competent om in internationale en anderstalige omgevingen aan te slag te gaan.
Op de werkvloer	Op de werkvloer
<ul style="list-style-type: none"> (Geavanceerde) fiscale aangiftes kan invullen; (Complexe) boekhoudkundige verwerkingen kan uitvoeren; De nieuwste digitale accounting tools kan hanteren; “Eerstelijnsadvies” kan voorzien inzake fiscale en boekhoudkundige vraagstukken; De financiële gegevens van de organisatie registreert, controleert en centraliseert, teneinde de jaarrekening en overzichten kan opstellen die aan de wettelijke verplichtingen voldoen; De bedrijfsleiding de nodige bedrijfsinformatie kan verschaffen. 	<ul style="list-style-type: none"> Geavanceerde fiscale aangiftes kan invullen; Complexe boekhoudkundige verwerkingen kan uitvoeren; De nieuwste digitale accounting tools kan hanteren; Een klant begeleidt in het maken van financieel verstandige keuzes; Het verhaal kent achter de cijfers en beargumenteerde beslissingen kan nemen; De klant of organisatie professioneel kan adviseren. De student is met andere woorden een financieel deskundige.

BIJLAGE 4

Resultaten bevraging docenten Proeftuin bacheloropleiding bedrijfsmanagement 2022

Docentenbevraging

Meest verrassende ervaring?

Julie: binnen korte periode hebben studenten er wel veel uit gehaald!

Joke: *er was bij de studenten al heel wat maturiteit* om samen met de mentor op zoek te gaan naar mogelijkheden

Karin: *er kwam heel veel bij kijken qua coordinatie* stage/bachelproeven, ook voor de coach

Mieke: in het begin leek het complex, werken met micoon, maar het viel eigenlijk wel mee. Fijn dat we *het hele proces mooi konden zien in micoon*. Inschatting in micoon is wel subjectief. Studenten schatten zich heel laag in.

Ellen: studenten schatten zich heel laag in, ze linken de leerresultaten moeilijk aan wat ze de voorbije jaren al gezien hebben. Is niet zo verwonderlijk. De beoordelingsschaal is gewijzigd (7 puntenschaal).

Laurens: in het begin was ik heel kritisch, maar alle 6 studenten waren zeer tevreden, en ook *de bedrijven waren positief verrast*. Moeilijk dat bedrijven een extra inspanning hebben moeten leren en opnieuw was dat bij die bedrijven ok.

Sofie: Er is zeker interesse vanuit het werkveld, maar meteen het eerste semester is nogal vroeg

Ilse: *hoeveel studenten bijgeleerd hebben*, daar was ik door verrast. Studenten hebben wel wat extra moeten doen voor het vak, het waren al goede studenten. Benieuwd naar de evaluatie.

Ideetjes verzameld tijdens het gesprek of extra input tussendoor

Nieuwe Beoordelingsschaal van BEM wordt gesmaakt door bedrijven. Het is een oefening om dit opnieuw met micoon te matchen.

Belangrijk dat we bedrijven meenemen die dat ook willen, dus hen goed informeren

Er is een beweging binnen Europa waarbij onbetaalde stages kritisch worden bevraagd. België is één van de weinig landen waar onbetaalde stages nog veel voorkomt

Vragen aan syntra of we de leidraad kunnen gebruiken (pdf tips & tricks)

Studenten in groep koppelen aan een bedrijf gedurende 1 jaar. Ze kunnen daar terecht voor al hun opdrachten.. 1^e jaarsidee.

BEHOUDEN

Micoon. Professioneel. Overzichtelijk, proces zichtbaar, visualisatie werkt snel

Leidraad voor competentiecoaches! Overzichtelijk, werkt. Houvast. Erin noteren is niet altijd simpel. Tips voor begeleiding werd dan vaak via mail nagestuurd.

Gespreksflow werkte goed (startgesprek, opvolg, einde). Flow van de stage volgen

MEER

Drie opties voor Event Project (Werkplekieren: minste stress, meer uitdaging nodig)

Meer afstemming werkplek – docent

Meer schaal bij micoon. 7 puntenschaal?

Studenten meer inzicht geven in de leerresultaten

Meer informeren studenten, werkplekken

Meer dagen op de werkplek

Meer toelichting van leerresultaten voor studenten

Meer zicht op groei in kleuren in micoon,

Duidelijkheid "wat wordt met een competentie bedoeld - zodat student, coach en werkplek vanuit eenzelfde interpretatie quoteren

Zonder inhoudelijke bagage is het zeer moeilijk om studenten zinvol aan het werk te zetten

Duidelijker en specifiekere briefing voor bedrijven

Meer afstemming van de olods op de context van bedrijven.

Langere periode voor werkplekieren, voorafgegaan door leerstof

MINDER

Begeleiding intensiteit? Bij bachelorproef/stage was het veel werk om zich een weg te banen in de rol en afstemming leerdoelen. Bij 1^e jaarsstudenten: veel achter studenten aan zitten.

Fysieke verplaatsing. Kan het ook online?

Max 8-10 is ok.

Dedicated team nodig. Voor eenzelfde format voor iedereen (

Minder inhoudelijke overlapping in meetings (veel herhaling) ORM..

ANDERS

Matching bedrijf – cursist vroeger plannen. Hoe zorgen we voor een goede match? Hoe selecteren we studenten?

Eventueel competenties pre-uploaden (competenties die student al behaald zou moeten hebben via old's - ECTS) zodat de student "inspiratie" krijgt en zichzelf correcter kan inschalen

Vermijd dubbel werk (cfr evaluaties staan in feite in micoon maar stroken niet helemaal met huidige evaluatiefile) du 1 tool gebruiken voor het traject

Duidelijke periodes in micoon (voor AF hadden we er met documentaties bij afsluit van periodes + actieplannen (wat moet gebeuren om de competentie alsnog te bereiken)

Duidelijke rollen en verantwoordelijkheden (ik was vb eerst docent maar kreeg dan toch de rol van competentiecoach) 6/ rol van docent in micoon is niet duidelijk voor mij

Registratie in micoon. Verschil tussen soms aan bod en regelmatig aan bod

Misschien gedragsindicatoren gebruiken eerder dan leerresultaten in micoonq

Coaching binnen het bedrijf dezelfde maken, ook intern zodat je 1 begeleider per bedrijf hebt die zowel stages als werkplekleren doet

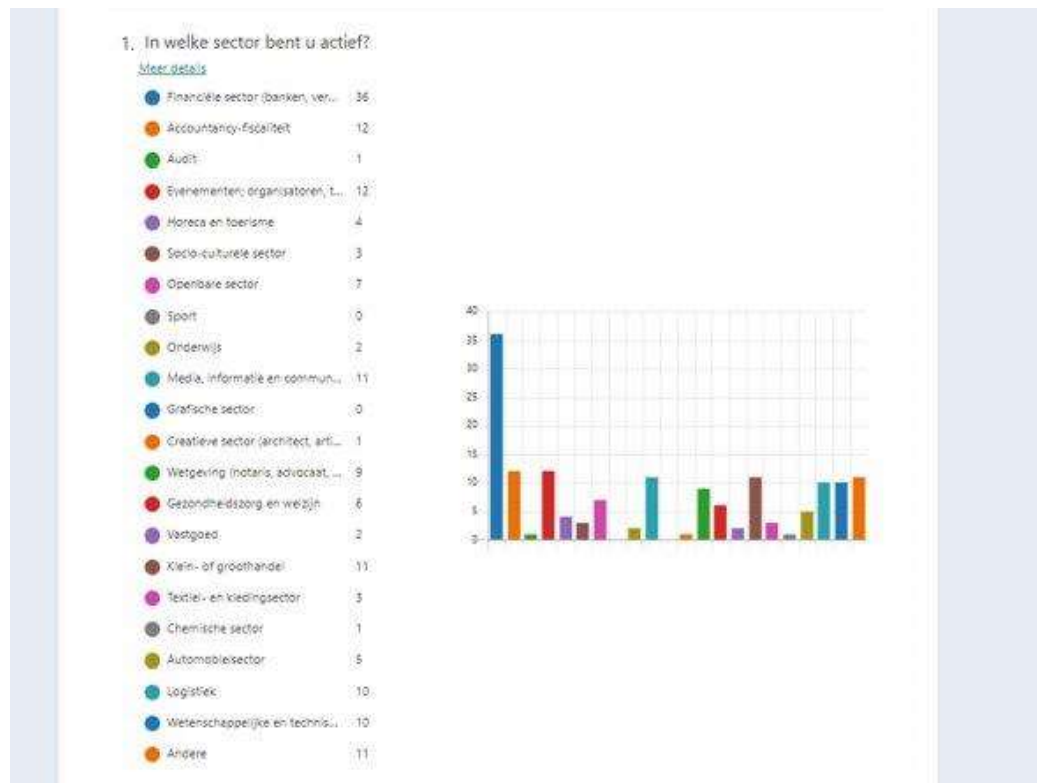
BIJLAGE 5

Onderzoeksresultaten Bevraging studenten en werkveld januari 2022

Bevraging werkplekken

Type werkgever

In welke sector bent u actief?



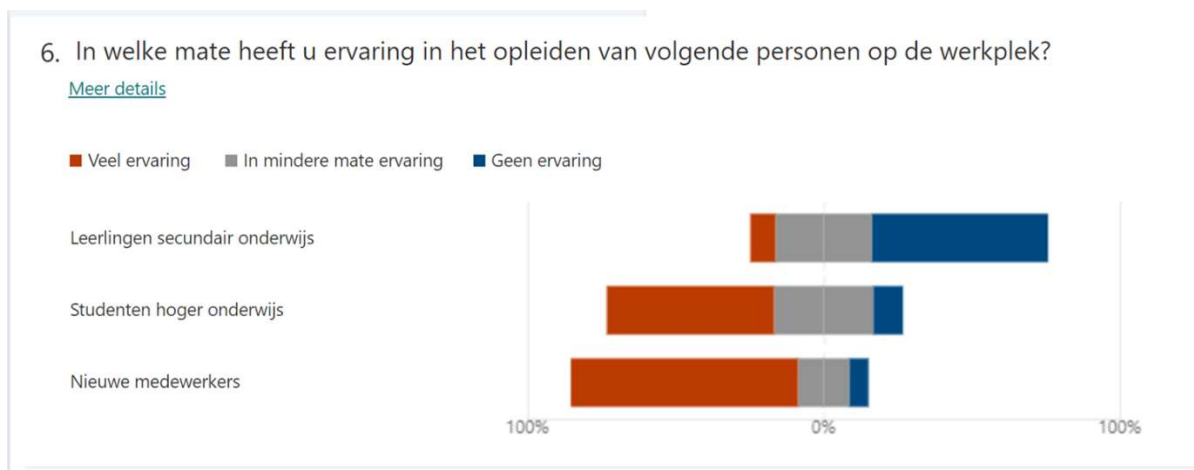
Hoe vertrouwd bent u met volgende termen?

Duaal leren	Werkpleklern
<p>Tijd op school en tijd op de werkvloer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les krijgen op school afgewisseld met stage in een bedrijf gedurende een bepaalde periode • Praktijkgerichte en technische opleidingen waar schooltijd gecombineerd wordt met tijd op de werkvloer • Studenten krijgen deel van het verplichte lesmateriaal te zien op de werkvloer zelf 	<p>Praktijk(leren)</p> <ul style="list-style-type: none"> • In de praktijk leren • <u>Leren door mee te werken</u> • Voornamelijk praktijk gericht iets onder de knie krijgen • Vaardigheden ontwikkelen <u>op werkvloer</u> • Leren <u>on the job</u> • Leren <u>op de werkvloer</u> • <u>In een werkomgeving bijleren</u>

<ul style="list-style-type: none"> • Synergie tussen leren op de werkvloer en leren op de schoolbanken • Leren op de werkplek en op school • Wisselwerking tussen bedrijf en student om optimaal vooruitgang te boeken <p>Werkritme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Halftijds naar school en halftijds praktijkervaring opdoen • Deeltijds onderwijs en deeltijds werken • Leren en werken samen = parttime leren en parttime werken • Stage 1 à 2 dagen per week op de werkplek + les • Combinatie van enkele dagen school en enkele dagen gaan werken in de week: 3 dagen werken - 2 dagen les • Het voordeel voor de werkplek is dat je effectief iemand opleidt gedurende een volledig jaar waarna je deze persoon in dienst kan nemen. <p>Begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik denk dan aan studenten die nog weinig kennis hebben en waarvan de begeleiding veel tijd vergt. • Iemand wordt opgeleid en krijgt hierbij heel wat begeleiding op de werkplek • Gedeeltelijk les volgen en op de werkvloer begeleid ervaring opdoen • De student krijgt de mogelijkheid om het vak te leren tijdens het uitvoeren van taken on the job onder begeleiding. <p>Werkvergoeding?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Combi van theorie in de klas en ervaring op de werkvloer maar ⇔ <u>duaal leren meer tijd in het bedrijf en minder in de klas</u> • Opleiding met een <u>groot gedeelte van de opleiding op de werkplek</u> • <u>Volledig in een bedrijfscontext de opleiding doen</u> • <u>Enkel leren op de werkplek</u> • <u>Uitsluitend op de werkplek leren</u> <p>Werkritme</p> <ul style="list-style-type: none"> • De helft van de week op school en de helft van de week stage. • De stage die in elke studierichting van toepassing zou moeten zijn • Fulltime stage op de werkvloer • Hierbij denk ik eerder aan een stage, gedurende enkele weken/maanden de job waarvoor je studeert in de praktijk leren. • Vooral stage op effectieve werkplek en 1 dag school/week • Stage om professionele ervaring op te doen. <p>Opleidingsniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik vermoed dat het enigszins hetzelfde is als duaal leren, maar misschien op een ander opleidingsniveau? • Is duaal leren in het secundair onderwijs en werkpleklernen in het hoger onderwijs? Of zijn beide termen gelijk? • IBO (Individuele beroepsopleiding) • Het vroegere leercontract
---	--

- Student gaat x aantal dagen naar school en x aantal dagen staat hij in de praktijk.
Hiervoor wordt een vergoeding betaald
- Bij duaal leren kan je ook bepaalde subsidies aanvragen waardoor de kost laag blijft.
- Het is een bezoldigde stage die kan overgaan in een aanwerving.

In welke mate heeft u ervaring in het opleiden van volgende personen?

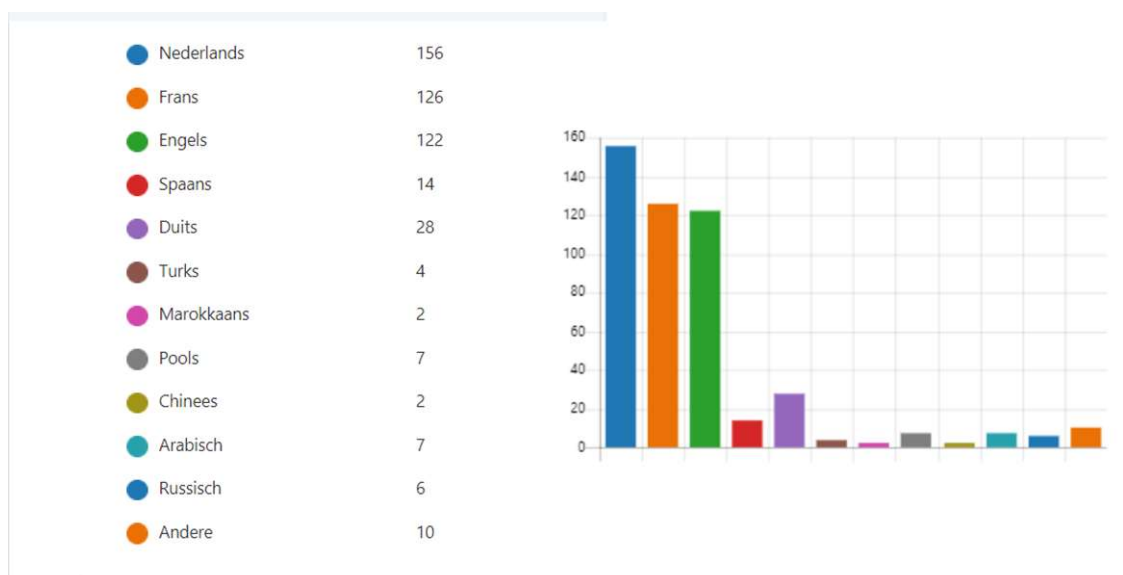


Hoe groot is de nood om studenten uit onze AR'en in te schakelen binnen uw organisatie?

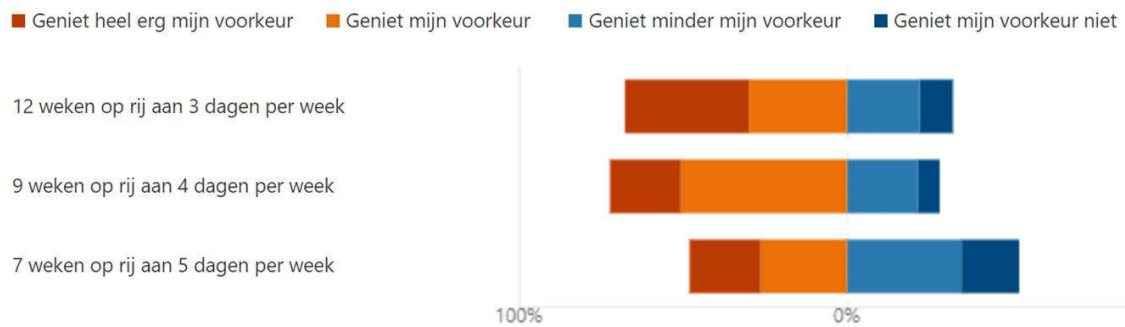


Gezien de spreiding van de sectoren en het relatief klein aantal respondenten, doen we er hier beter aan alle AR'en samen te nemen en te concluderen dat de blauwe balkjes meer aanwezig zijn dan de rode balkjes. De nood om studenten op dit moment op te leiden is op het eerste zicht vrij klein. Dat leert ons vooral dat we moeten inzetten op sensibilisering en de organisaties vooral de meerwaarde doen inzien van werkplekstudenten in organisaties.

Welke talen komen aan bod binnen uw organisatie? (intern en extern)?



Welke scenario's om de student in jullie organisatie te begeleiden, genieten uw voorkeur?



Hieruit kunnen we afleiden dat organisaties niet echt zitten te wachten op flictsbezoeken of snuffelstages van studenten.

Ze willen studenten gedurende een lange periode inschakelen.

4 à 5 dagen per week stage lopen is evenwel niet aangewezen want dan ben je wisselwerking campus en werkplek kwijt.

Maar deze info kan wel worden gebruikt om sommige stakeholders zoals docenten en studenten te informeren dat vooral lange periodes van werkplekieren gegeerd zijn, dat dit leidt tot kwaliteitsvolle stages met voldoende tijd om zich in te werken en uiteindelijk te renderen voor de organisatie.

Geniet een ander scenario uw voorkeur? Zo ja, welke?

- **Lange, aaneengeschakelde periodes**

- **x aantal dagen per kwartaal** zodat ze de jaarlijkse tendens van een onderneming kunnen ondervinden
- **Hoe langer** de periode, **hoe beter**. Moet geen 5 dagen per week zijn, maar **4/5 is toch handig**
- **Langere dan 12 weken** gezien het even duurt heel ze een hele **bedrijfscultuur** kennen
- **Hoe langer hoe beter**, omdat het **inwerken** toch steeds enkele weken in beslag neemt
- **Hoe langer** en **hoe meer dagen** per week **hoe gemakkelijker** de opvolging, invulling taken en toewijzing projecten. Kortere periodes (minder dan 2 maand) zijn niet aangewezen
- Eigenlijk is het heel onhandig als studenten steeds terug naar school moeten. Voor ons is **minimum 3 maanden full time** OK.
- **Hoe langer** de tewerkstelling **hoe beter** eigenlijk voor de continuïteit/opvolging van de student. **Tegelijk** is het ook belangrijk om **voldoende dagen** te komen (minimum 2).
- Ik vind **de stages** over het algemeen **te kort** voor een kleine KMO, wat maakt dat de tijd om een student **echt goed ingewerkt** te krijgen er komt op het moment dat de stage al bijna voorbij is.

- Het is vooral **cruciaal** dat studenten **gedurende** hun **héle opleiding** stage kunnen volgen

- **Suggesties**

- **18 weken** aan 2 dagen per week
- **15 tot 25 weken (4 tot 6 maand)** aan 2 of 3 dagen per week
- Gedurende **6 maanden 2 dagen per week**
- **5 dagen** per week gedurende **12 weken**
- **Voltijds stage**
- **12 weken, 5 dagen per week**
- **12 weken** aan **4 of 5 dagen is optimaal**
- **12 weken** aan **4 dagen per week**
- **12 weken** aan **4 dagen**

Welke periode van het academiejaar geniet uw voorkeur om een student te begeleiden?

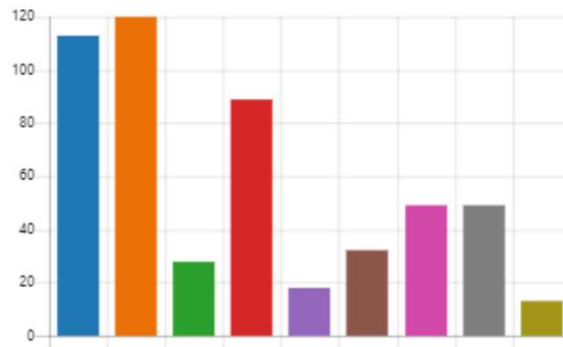


87% van de organisaties geeft aan een sterke voorkeur te hebben om studenten op te leiden in semester 2, gevolgd door een volledig AJ dat 69% voorkeursstemmen heeft en semester 1 dat strandt op een 3^{de} plaats met 66% van de stemmen. Bij deze vraag moeten we wel enige voorzichtigheid aan de dag leggen gezien de periodes in de vraag niet gekoppeld zijn aan schijven.

Profiel van de student

Wat is uw top 3 van attitudes waarover een student moet beschikken bij de start?

De student is leergierig	113
De student neemt initiatief e...	120
De student komt deadlines na	28
De student levert kwaliteitsv...	89
De student is discreet	18
De student is respectvol	32
De student is een teamspeler	49
De student staat open voor fe...	49
De student schat zijn eigen ca...	13



Organisaties hebben een sterke voorkeur voor leergierigheid, initiatief nemen en kwaliteitsvol werk leveren > dat is waardevolle info om mee te nemen naar het voorbereidingstraject of –pakket bij eerstejaarsstudenten, bv. onder de vorm van workshops of self assessments

We kunnen studenten doen nadenken over wat zij denken dat organisaties belangrijk vinden en of deze perceptie klopt met wat in praktijk wordt aangegeven, het kan ook zinvol zijn om studenten te doen nadenken hoe je aan die attitudes kan voldoen door vb'en te geven van op stages, hun vakantiejob, opdrachten voor school, ...

Zijn er andere attitudes die u ook in uw top 3 zou plaatsen?

Communicatief

- Goede communicator / kan goed communiceren

Open voor verandering

- Kan zich goed aanpassen aan wijzigende omstandigheden / veranderingsgezind zijn
- Resilience
- Flexibiliteit

Oog voor optimalisatie

- De drive hebben om zaken te willen verbeteren
- Is in staat om door zelfstudie of opzoekingswerk of besprekingen in team taken naar een hoger niveau te tillen

Positief

- Positieve ingesteldheid / positieve werkethiek

Toont interesse

- Oprecht geïnteresseerd in de sector
- Student demonstreert dat hij het bedrijf en het werk dat gedaan wordt belangrijk vindt
- Snel zaken oppikken
- Snelheid van werken / kan snel kennis oppikken

Doorzettingsvermogen

- Volhardend / kunnen omgaan met een tegenslag

Passie en creativiteit

- Alsook in op zoek gaan naar oplossingen wanneer er zich een onverwachte situatie voordoet

Beleefdheid

Stiptheid

Zou er bij u op de werkvloer een verschil gemaakt worden tussen het aanbieden van taken aan bachelor- en graduaatstudenten?

16. Zou er bij u op de werkvloer een verschil gemaakt worden tussen het aanbieden van taken aan bachelorstudenten en graduaatstudenten?

[Meer details](#)



Dit geeft aan dat wij misschien te veel denken vanuit een onderwijsbril, wij maken de onderverdeling tussen graduaaten en bachelors.

Op de werkplek is er één team, één klantenbestand, wie neemt welke taak op zich, wie heeft goesting om wat te doen los van 'en wie ben jij en wat heb jij gestudeerd?' eerder wie heeft er goesting voor die taak, wie wil het proberen.

In plaats van het onderscheid tussen beide scherp te stellen, kunnen we ook meenemen in de communicatie naar de studenten dat de taken in se hetzelfde (kunnen) zijn maar dat de bagage die je meeneemt, de attitude waarover je beschikt, de leerdoelen waarmee je aan de slag gaat wel anders zijn.

Kan u een aantal taken opsommen voor een bachelorstudent?

<ul style="list-style-type: none"> - Onderzoekende houding, kritisch denken en instaan voor vernieuwing - Kiezen zelf de werkwijze naar het resultaat - Betrekken op strategisch niveau - Mee uitdenken van nieuwe aanpakken - Zaken laten opzoeken, vergelijken, beste optie voorstellen en verklaren waarom - Werken mee als volwaardig project member - Opvolgen van complexe dossiers - Meer maturiteit en zelfstandigheid - Snelheid van dingen oppikken en verwerken 	<ul style="list-style-type: none"> - Inboeken en voorbereiden aangiftes voor bachelors - Dossiers pensioenplanning / IPT-VAPZ-POZ voor bachelors - Marktonderzoek en procesoptimalisatie - Bachelor als legal advisor (graduaat: administratieve taken) - Uitwerken HR beleidsplannen (graduaat: uitschrijven functieprofielen) - Evenementen voorbereiden - Persoonlijke contacten met klanten, partners en bezoekers - Opzetten communicatieplan en uitrollen communicatieacties (graduaat: contentcreatie)
---	---

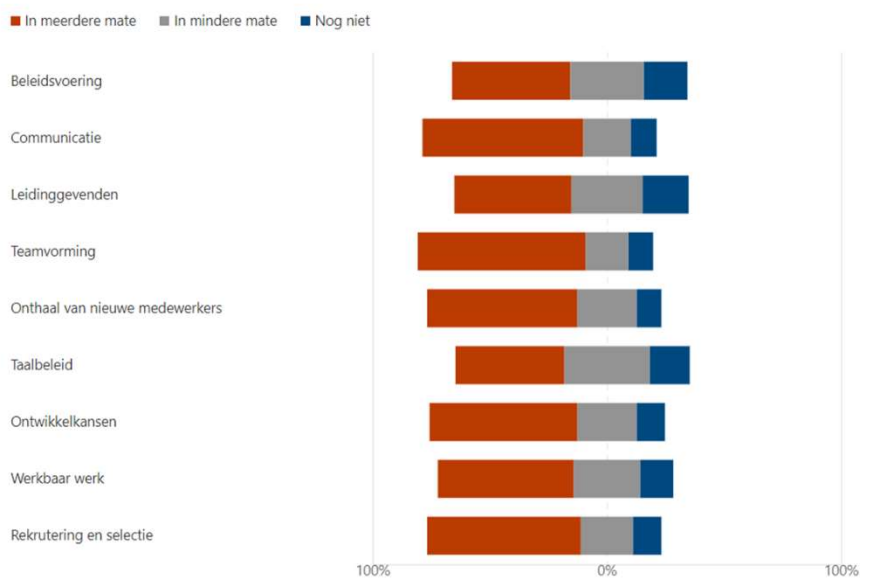
- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Wat betreft boekhouding: taken die specifiek en nog dieper ingaan op de materie - Cases omtrent fiscaliteit + voorbereiding fiscale aangiftes meer geschikt voor bachelors | <ul style="list-style-type: none"> - Creatief bedenken van oplossingen of nieuwe ideeën voor klanten |
|--|--|

Kan u een aantal taken opsommen voor een graduaatstudent?

- Uitvoerende supporttaken
- Administratieve taken
- Werken ondersteunend en krijgen meer context en richtlijnen mee
- Operationeel uitvoerend werk om strategische concepten te vertalen naar praktijk
- Eerder uitvoerende taken die vooraf vastliggen met beperkte eigen creatieve inbreng
- Als hulp binnen een project vb. calculaties of opzoekingen doen mits ondersteuning
- Basis dossierbeheerder

Diversiteit op de werkvloer

Op welk vlak heeft uw organisatie aandacht voor diversiteit?

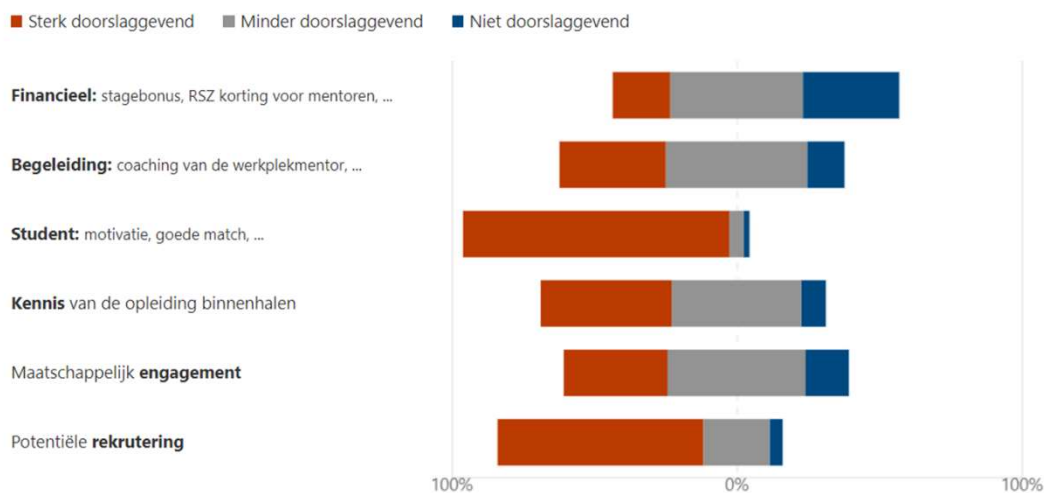


*Als je rode en grijze balken samenneemt: 'er is aandacht voor' = is dat een heel positief resultaat
Dit betekent dat wij een heel diverse populatie van studenten een werkplek kunnen aanbieden*

Maar ook dat studenten voldoende leerkansen mbt diversiteit (inclusie, ontwikkelkansen, ...) krijgen bij de werkplekken die hier sterk op inzetten.

Motivatie van een werkplek

Welke incentives zijn doorslaggevend voor u als organisatie om studenten op te leiden op de werkplek?



1) Opvallend: werkplekken geven aan dat de klik met de student een belangrijke incentive is. Het relationele aspect tussen werkplek en student blijkt belangrijk. En net daarop hebben we minder vat.

We kunnen er wél voor zorgen dat de mindset van de student goed zit. De student in zijn kracht zetten door hem te laten bewustzijn van het feit dat hij dé troef is, en hij hem ook zo moet positioneren tov de werkplek en hem te doen laten nadenken over hoe je dat precies doet.

Een matchmaking event kan ingezet worden als een tool om die klik tussen werkplek en student mogelijk te maken maar gaat er nog meer om, om de student te kneden en hem de juiste werkplek-attitudes en motivatie bij te brengen.

2) Een andere incentive die eruit springt is rekrutering. Een bevestiging van wat we al vermoedden.

3) Een nog ander opvallend resultaat is dat de financiële incentives daarentegen nauwelijks van belang zijn. En uit een ander onderzoek die Nathalie voert, bleek zelfs dat studenten daardoor niet gehinderd worden om alsnog voor een opleiding duaal leren te kiezen.

Zijn er nog andere incentives die u zouden kunnen motiveren om studenten op te leiden op de werkplek?

Naamsbekendheid

- Promotie van de werkplek onder studenten
- Branding binnen de opleiding
- Autoriteitsimago creëren
- Werken in de uitzendsector in de kijker zetten

Win-win

- “Jonge” perspectieven zijn zeer belangrijk. Studenten die bij ons aan de slag gaan, leren ons ook iets
- Terugkoppeling noden werkveld naar onderwijs
- Aanpakken van belangrijke zaken waar we anders niet aan toekomen

Maatschappelijk engagement

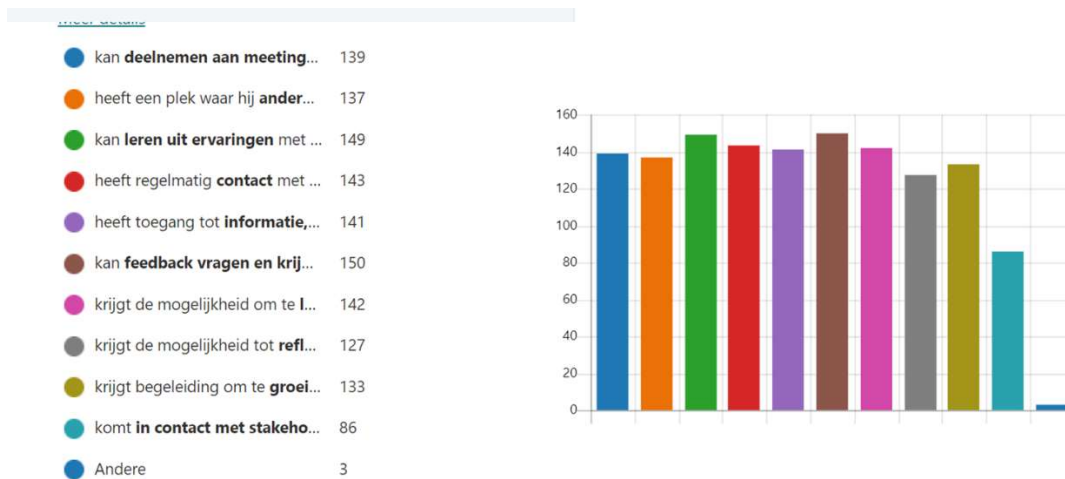
- Studenten écht voorbereiden op een loopbaan en leren inzien wat ze echt graag doen en wat niet

Rekrutering

- Belangrijkste reden is het gebrek aan kandidaten op de arbeidsmarkt

Educatief potentieel van een werkveld

Vink de elementen aan die aanwezig zijn op de werkveld om het leren te faciliteren? De student:

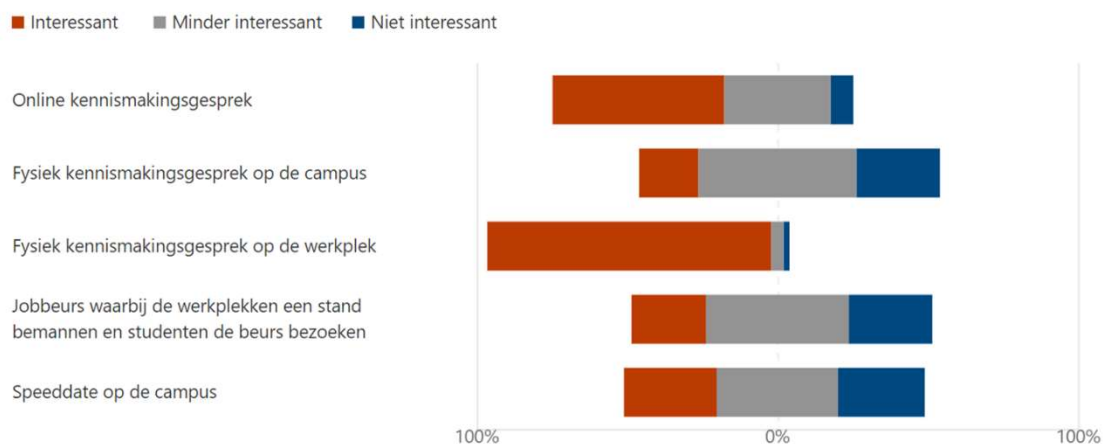


Hieruit blijkt dat er meer dan voldoende educatief potentieel is op de werkvelden die wij bevestigd hebben.

Er kan dus effectief geleerd worden op de campus én op de werkveld!

En dat is goed nieuws!

In welke mate lijken volgende matchinginitiatieven tussen student en werkveld u interessant?



Werkplekken geven aan dat zij een duidelijke voorkeur hebben voor een fysiek kennismakingsgesprek op de werkplek waarbij de student zelf het initiatief neemt en naar de werkplek gaat voor een voorstellings- of startgesprek met de potentiële werkplek.

We nemen hierbij bewust niet het woord sollicitatiegesprek in de mond gezien studenten op dat moment nog geen uitgebreid CV hebben. We kunnen studenten wél laten nadenken over hoe zij zichzelf willen voorstellen.

Dat kan bv. via een soort van visitekaartje of werkplek-ID met 'dat ben ik' = dat zijn mijn hobby's interesses, projecten waarmee ik bezig ben, ... En die laten linken aan de attitudes die we bevroegd hebben aan de organisaties..

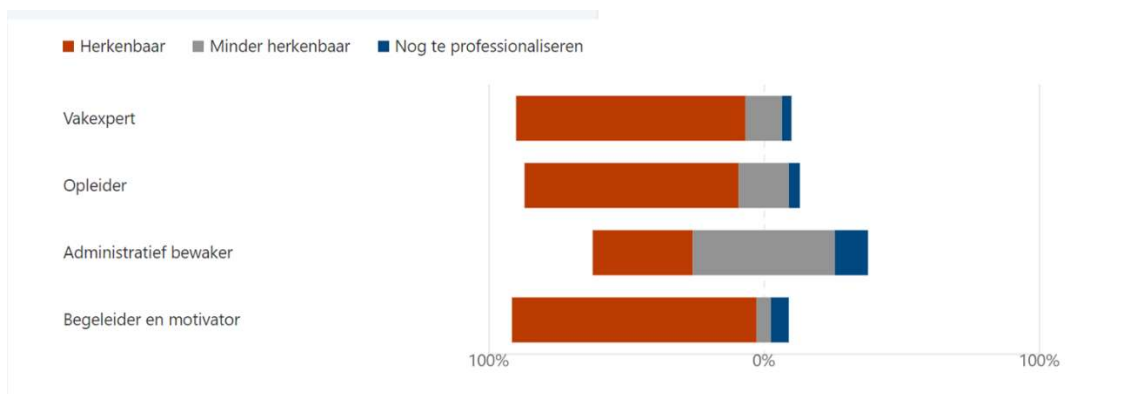
Of via een competentiesheet = onder de vorm van een voorstellingsfilmpje dat je kan mailen naar mogelijke werkplekken.

Tijdens het eerste semester zouden die taken aan bod kunnen komen in een TL-module "De werkplekstudent" = hoe zoek je een werkplek, wie ben jij en wat kan je meenemen, wat vragen werkplekken, hoe kan je aantonen en zien dat er een matching is, hoe ga je naar een werkplek?

Op die manier kunnen we de student loslaten maar gesterkt loslaten. Dat sluit mooi aan bij het idee van de warme hogeschool en kunnen we hiermee onze pioniersrol of USP rond dual leren waarmaken.

Rollen van de werkplekmentor

Stel u voor dat u vandaag een werkplekmentor voor de student aanstelt, herkent u onderstaande rollen?



Administratie wordt minder erkend als een taak die bij de werkplekmentor ligt.

Belangrijk voor studenten en competentiecoaches om te weten: bij aanvang van het werkplekleren het belang van de administratie onderstrepen bij de werkplek MAAR ook nuanceren.; dit beperkt zich tot Mycoon maar moet regelmatig gebeuren én student neemt initiatief om mentor aan te sporen dit in te vullen.

Hoe groot is de bereidheid en het enthousiasme om de werkplekmentor een workshop te laten volgen,

26. Hoe groot is de bereidheid en het enthousiasme om de werkplekmentor een workshop te laten volgen?

[Meer details](#)

Insights

157

Antwoorden



Gemiddelde beoordeling: 3.56

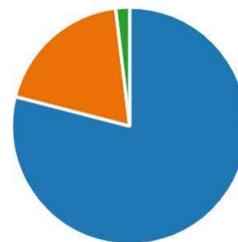
Opgelet: enkel gemotiveerde bedrijven hebben bevraging ingevuld dus wel kritisch zijn bij deze slide. MAAR wel positief want moeilijk om mentoren warm te maken voor dergelijke workshops.

Mogen studenten zich aan u voorstellen om aan werkplekleren te doen?

27. Mogen studenten zich aan u voorstellen om aan werkpleklers te doen?

[Meer details](#)

● Ja	124
● Misschien	30
● Neen	3



Welke barrière ervaart u hierbij?

Tijdsinvestering

- Tijdsgebrek / momenteel hebben we hiervoor niet de nodige tijd
- Tijdsinvestering / tijd vinden om student optimaal te begeleiden
- Vraagt te veel tijd en energie
- Tekort aan tijd
- Onvoldoende ruimte in de afdeling binnen onze onderneming om tijd te maken voor werkpleklers

Begeleiding

- Eigen workload waardoor geen interne capaciteit om de student te begeleiden
- Een te klein kantoor om naast **stagiairs** werkplekstudenten te begeleiden
- Ruimte voor begeleiding
- Werkpleklers vraagt een grote tijdsinvestering van de mentor zelf. Gezien het nijpende tekort aan ervaren accountants is de mentale ruimte om student **op te leiden** beperkter

Telewerk

- Moeilijk haalbaar in Covid-tijden en **telewerk**
- **Telewerk context** + te veel drukte op het werk

Voorkeur voor (laatstejaars)stagiairs

- Stages zijn al relatief veel werk en dit zijn stagiairs die al wat "verder" in de opleiding staan en ook zelf initiatief nemen
- Werkpleklers wordt interessanter in het laatste jaar omdat er dan reeds een basis is waardoor sneller diepgang kan opgezocht worden.
- De meer beperkte capaciteit van werkplekstudenten
- Minder interesse t.o.v. aantal ingeplande stages
- Te veel werkdruk en voorkeur voor huidige stagiairs

Heeft u nog andere vragen of opmerkingen?

- Wij geloven in de meerwaarde die studenten kunnen bieden op de arbeidsmarkt vooral in functies waar de **war for talent** woedt
- Kan duaal leren ook voor studenten die in het **buitenland** studeren?
- In huidige **Coronaperiode** en **verplicht thuiswerken** kunnen wij geen studenten opleiden.
- Mijn mening is dat er moet worden ingezet op **In die studiekeuze nog moeten maken** en zo motivatie voor bepaalde opleidingen aan te wakkeren.

BIJLAGE 6

Facts Proeftuinen binnen het project Duale Upskilling 2.0

Totaal

- 6 proeftuinen werden opgezet in 2 opleidingen (en afstudeerrichtingen) in schijf 1,2 en 3
- Clusters van vakken (2-3 vakken samen)
- 48 studenten en leerbedrijven
- 27 leerbedrijven betrokken
- 18 docenten betrokken als vakdocent of competentiecoach

Proeftuin 1 2021-2022// HRM 3 vakken

- 2 HRM Personeelsadministratie, E-rekrutering & selectie (5stp), Process & Lean Management (5stp)
- 5 studenten via gemotiveerde aanvraag
- 3 vakdocenten
- 2 competentiecoaches
- 5 leerbedrijven
- 1 dag per week, 12 weken lang, studenten maken zelfstandig een weekschema op

Proeftuin 2 2021-2022// Werkpleklers in een praktijkvak als opstap

- 2 ORM binnen de vakken Event Project (5stp) en Event Marketing (6stp)
- 7 studenten via gemotiveerde aanvraag
- 2 vakdocenten
- 2 competentiecoaches
- 7 leerbedrijven
- 1 dag per week, 12 weken lang

Proeftuin 3 2021-2022// Werkpleklers op maat in de afstudeerfase

- 3AF binnen Bachelorproef en stage. Stage (14 stp) en Bachelorproef (8stp) worden geïntegreerd samen op 1 werkplek

- 1 student, gevraagd en gemotiveerd
- 1 coach (ipv 2, stagebegeleider en bachelorproefbegeleider vallen weg)
- 1 competentiecoach
- 1 leerbedrijf
- 5 dagen per week, 12 weken lang

Proeftuin 4 2021-2022// Van bij de start het bedrijf in!

- 1BEM binnen het vak Talent en Management development (5stp) en Communicatieve Vaardigheden (6stp)
- 3 studenten, februaristarters, gemotiveerde aanvraag
- 2 vakdocenten
- 1 competentiecoach
- 3 leerbedrijven
- 1 dag per week werkplekieren, 8 weken

Proeftuin 5 2022-2023// Wissellere met een pittig theoretisch vak in het 2^e jaar Accountancy Fiscaliteit

- 2AF binnen het vak Vennootschapsboekhouden (14 studiepunten)
- 11 Studenten, gemotiveerde aanvraag
- 1 vakdocent
- 2 competentiecoaches
- 10 leerbedrijven (2 studenten in één leerbedrijf)
- 1 dag per week werkplekieren, 12 weken

Proeftuin 6 2022- 2023 // Bijzonder experiment: Werkplekieren op de campus ism een boekhoudkantoor

- 3AF binnen het vak Bachelorproef (8 studiepunten)
- 21 Studenten
- 1 coach
- 1 bedrijf betrokken (SBB), met 8 medewerkers
- 1 dag per week (1 volle week kick off), 12 weken lang

BIJLAGE 7

Implementatieplan

Outcome 3: Een omstandige beschrijving van een **implementatieplan** om het duaal leren in de professionele bachelor uit te rollen, waarbij dankzij de systeemvisie op duaal leren gefocust wordt op de relevante 'actoren, processen en variabelen' die bij deze omvorming zeker moeten betrokken worden, en dit op de 3 aggregatieniveaus.

Ontdek het via de inspiratiehub <https://werkpleklerin.arteveldehogeschool.be/>

BIJLAGE 8

Inspiratiehub als plek waar expertise rond werkplekleren gedeeld kan worden met alle partners

Outcome 7: Op basis van deze outcome met onze ervaringen en verworven inzichten maken we ook een **inspiratiegids** op voor de hogescholen. Deze inspiratiegids zal op een laagdrempelige maar herkenbare manier duidelijk maken wat het duaal leren in de professionele bachelor voor alle actoren concreet inhoudt en dan ook voor de hogescholen een inzichtsbevorderende tool zijn. We herhalen hier ons engagement om aan het einde van de ESF-projectperiode de beloofde outcomes aan te leveren (juli 2023).

<https://werkplekleren.arteveldehogeschool.be/>



Tools Good practices Community Nuttige links Inspiratiedag

Inspiratiehub werkplekleren in het hoger onderwijs



Welkom op onze werkplekleren inspiratiehub!

Hier vind je heel wat informatie om aan de slag te gaan met werkplekleren. Werkplekleren is een krachtige en effectieve manier om studenten te trainen en te laten groeien tot startklare professional. Werkplekleren kent veel verschijningsvormen, maar de werkplek met haar specifieke context, uitdagingen of doelgroep is steeds dichtbij. We geloven sterk in de kracht van het samen opleiden van studenten, zowel binnen de graduaats- als binnen de bacheloropleidingen. Op deze pagina vind je een breed scala aan informatie en hulpmiddelen die je kunnen helpen om werkplekleren nog meer en op een passende manier te integreren in een opleidingsprogramma.

Je vindt hier onder andere praktische tips en advies over hoe je goede begeleiding opzet. Je leest succesverhalen van organisaties die werkplekstudenten mee opleiden en suggesties voor hulpmiddelen en tools die je kan gebruiken om je eigen programma op te zetten. Je kan gebruik maken van onze sjablonen voor het opstellen van een programma en onze praktische checklists om je te helpen bij de uitvoering ervan. Of je nu net begint met werkplekleren of al een ervaren gebruiker bent, onze pagina biedt je alles wat je nodig hebt om het meeste uit je programma te halen.

Alle tools en documenten op deze inspiratiehub zijn ontwikkeld binnen een van de ESF-projecten die Arteveldehogeschool de voorbije jaren opzette. Ze zijn gebaseerd op onderzoek dat we in samenwerking met meer dan 100 bedrijven en heel wat proeftuinen en testsessies met studenten hebben uitgevoerd, aangevuld met informatie van collega's en andere kennisinstellingen.

BIJLAGE 9

Inspiratiedag werkpleklers

Outcome 8: Bovendien engageren we ons om aan het einde van de uitvoering van de proeftuin in Arteveldehogeschool (aan het einde van het academiejaar 2024-2025) een Vlaanderenbreed **disseminatie-event** te organiseren voor alle Vlaamse hogescholen, universiteiten, sectororganisaties, professionele organisaties en aanbieders van duaal leren. Het centrale thema



Tijdens dit event heeft Arteveldehogeschool haar expertise rond werkpleklers in het hogeronderwijs gedeeld met haar onderwijs- en werkveldpartners. Ze heeft dit gedaan in samenwerking met SYNTRA-MVL, ESF en Vlohra. Het was een samenwerking tussen het Expertisenetwerk Bedrijfsmanagement (diverse projecten, waaronder het ESF Project Duale upskilling) en het Expertisenetwerk Mens en Samenleving (ESF project Duaal leren voor een Diverse doelgroep)

191 deelnemers schreven zich in waarvan 43 'sprekers' die expertise deelden in kleine en grote workshops. Eén op 5 deelnemers waren werkveldpartners. Alle hoger onderwijsinstellingen waren vertegenwoordigd, als deelnemer maar ook hier en daar als spreker. Studenten 3^e jaar Event- en Projectmanagement organiseerden het event.

Op het programma stonden er een mix aan inspirerende praktijkverhalen en getuigenissen en werden er expertise en innovatieve inzichten gedeeld om concreet aan de slag te gaan in het verder uitbouwen van meer werkpleklers in onze graduat en bachelors.

PROGRAMMA

10u30-11u: Onthaal met koffie

- **Welkomstwoord** door Kristof Punie, opleidingshoofd graduaatsopleidingen Business en Management
- **Samen duiken in het diepe? Hoe denken studenten over werkpleklers?** Studenten aan het woord
- Keynote: **Duaal, nieuw systeem of bestaande filosofie? Een keuze tussen (ver)delen of vermenigvuldigen.** Jan Wilmots, VDAB, meer dan 30 jaar ervaring op het snijvlak Werk en Onderwijs.

12u20 - 13u20: Netwerklunch

13u20 - 14u: Een duik in het 25 meterbad

Maak op het moment zelf een keuze tussen meer dan 12 korte 'show-and-tell' pitches.

- Soft skills aanleren tijdens werkpleklers?
- Chaos als leermoment
- Werkpleklers in informatiebeheer: wicked problems
- Klaar voor werkpleklers: het werken aan arbeidsrijpheid
- Portfoliotool voor werkpleklers
- Werkpleklers, duaal leren, ... What's in a name?
- Hoe een accountancykantoor mede-opleider wordt
- ...

14u30 - 16u: Een duik in het Olympisch bad

- Medaille of herkansing: evalueren van werkpleklers
- Hoe zeg ik het? Omgaan met inclusie op de werkvloer
- Werkpleklers: what's in it for me?
- Hoe neurodiverse mensen een positieve impact hebben op de organisatie
- Hoe coachen bij het werkpleklers?
- Werkpleklers op de campus? Labwerking als sublieme kans voor studenten en organisatie
- 7. De zoektocht naar een duaal curriculum in Event & Project Management: waarom het water zowel warm als koud aanvoelt

BIJLAGE 10

Samenstelling onderzoeksteam



Projectteam ESF Duale Upskilling

- Frederik Loys Teamleader Organisatie & Management
- Liesje Vanneste Teamleader Accountancy Fiscaliteit
- Veerle Dupont Projectleider & Onderwijsontwikkelaar
- Julie Bourdeaud'hui Stagecoördinator Organisatie & Management
- Hümevra Özdemir Lector Financiële analyse & Boekhouden, leercoach
- Thibault Decrock Digitaal leren
- Sophie Nuytens Competentiecoach SYNTRA
- Nathalie Heyninx / Kaat Devoldere Docenten- en competentiecoach, Procesbegeleiding SYNTRA
- Lobke Dedrie Onderwijsontwikkelaar, Studentenbegeleiding
- Sofie Laleman Community Relations Officer B&M



BIJLAGE 11

Interne klankbordgroep

Samenstelling:

- Lobke Dedrie, lid projectgroep ESF Duale Upskilling 2.0
- Veerle Dupont, lid projectgroep ESF Duale Upskilling 2.0
- Lore Demedts, dienst Onderwijsbeleid
- Dries Vanacker, dienst Onderwijsbeleid, directeur
- Liesbet Matthys, coördinator Onderwijs Expertisenetwerk
- Mieke Neyens, onderwijsondersteuner Expertisenetwerk
- Sofie Vispoel, Opleidingshoofd PBA Organisatie en Management
- Sofie De Prijcker, Opleidingshoofd PBA Bedrijfsmanagement
- Kristof Punie, Opleidingshoofd GRAA Bedrijfsmanagement
- Ellen Verstraete, stagecoördinator PBA Bedrijfsmanagement

Bijeenkomsten:

- 31 januari 2022
- 17 oktober 2022
- 12 december 2022
- 13 februari 2023
- 17 april 2023

BIJLAGE 12

Externe Klankbordgroep en Externe Stuurgroep

Samenstelling:

Biasino Seppe	Reach For More BV	Eigenaar/partner
Bogaert Mark	BNXT League	Marketing & Communications Manager
Bonne Karijn	Arteveldehogeschool	Head of Research & Development
Buyck Elisabeth	Franken	Zaakvoerder
Colman Kelly	Liberform	Sectorconsulent
Corthouts Bart	Febelfin	Business Project Manager
De Biolley Alexis	ITAA – Institute for Taks Advisors	Public Affairs
De Loof Asger	AHS & GAZON	Event manager & entrepreneur
De Prijker Sofie	Arteveldehogeschool	Opleidingshoofd Bedrijfsmanagement
De Vrieze Rembert	Blue Drops	
Deknudt Pieter	Reveil	Oprichter/owner vzw Reveil
Dewitte Kathy	Arteveldehogeschool	Directrice expertisenetwerk Business & Management
Dhondt Annelies	Bakertilly	Gecertificeerd belastingadviseur
Dumon Xavier	Cecoforma	Managing director
Haemers Frank	ITAA – Institute for Taks Advisors	Directie-attaché – Diensthoofd Nederlandstalige juridische dienst BIBF
Heyninck Nathalie	SYNTRA-MVL	Docenten- en competentiecoach, procesbegeleider duale opleidingen
Huys Peter	Blue Dolphin Logistics	Bestuurder
Isarti Fatima	DVB Accountants en Belastingconsulenten	Dossierbeheerder - Stagiair Accountant
Janssens Flo	Anthonissen	HR Business Partner
Laleman Sofie	Arteveldehogeschool	Community Manager
Leroy Vincent	VIAS Institute	Project Manager
Loys Frederik	Arteveldehogeschool	Teamleader Organisatie & Management
Mattens Inge	FOD Financiën	Attaché/project manager Employer Branding
Muys Nele	Liberform	Manager
Neve Emily	Global Talent Leed	
Neyens Mieke	Arteveldehogeschool	Onderwijsontwikkeling
Oosthuys Arne	VOKA	Manager Opleidingen - Manager Arbeidsmarkt
Özdemir Hümeýra	Arteveldehogeschool	vertegenwoordiger BPA ACF
Pelgrims Ann	Febelux	Association Manager
Pieters Jan	Presentation Samples	Managing Director
Poels Jeroen	Deltaworx	CEO & founder
Punie Kristof	Arteveldehogeschool	Teamleader Graduat B&M
Ryckaert Ann	Fiesta Europa	Office Manager
Schelpel Caroline	EXPOZA	Zaakvoerder
Snaet Stijn	Event Confederation	Public Affairs

Storms Roeland	Fiesta Europa	Event organiser
Van Bosstraeten Nico	DVB Accountants en Belastingconsulenten	Bestuurder
Van Cauteren Bert	SYNTRA-MVL	Directeur Duaal Leren
Van Camp Michel	New Balls Please	Managing Partner
Van Damme Steve	Publiganda	CEO/General Manager
Van de Vyver Koen	Dewaele & Partners	Accountant & belastingconsulent - Partner
Van de Weghe Ulrieke	Accent Jobs	Marketing Segment Manager
Van Hee Jan	Arteveldehogeschool	Opleidingscoördinator Graduaat Informatiebeheer
Van Hees Valérie	SIHO	Coördinator Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs
Vandepoel Johan	ACC Belgium	CEO
Vanlanduyt Luk	Arteveldehogeschool	Project Manager
Vanneste Liesje	Arteveldehogeschool	Teamleader Finance & Law
Vermeire Katrien	John & Jane	Managing Director
Vispoel Sofie	Arteveldehogeschool	Opleidingshoofd Organisatie & Management
Wybo Toon	Arteveldehogeschool	Werkplekcoördinator Graduaat

Bijeenkomsten:

- 7 oktober 2021
- 18 november 2021
- 31 januari 2022
- 24 februari 2022
- 9 juni 2022
- 9 september 2022
- 5 december 2022
- 20 maart 2023
- 19 juni 2023

Bronnen

Akaiouar, S. (2020). *Diversiteit en Inclusie: een Illusie? Een Corpusanalyse naar Intenties rondom Diversiteit en Inclusie in Vacatureteksten* [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Student Theses Repository.

Arteveldehogeschool, Liberform, Syntra Midden-Vlaanderen, ESF, Europese Unie en Vlaanderen is werk. (2023) *Werkend en proeven van dual: een leven lang werkplekieren*. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://www.arteveldehogeschool.be/nl/onderzoek/projecten/werkenden-proeven-van-dual-een-leven-lang-werkplekieren>

Arteveldehogeschool, Liberform, Syntra Midden-Vlaanderen, ESF. (2023 'Duale Upskilling 2.0'. Geraadpleegd op 4 januari 2023 via <https://www.arteveldehogeschool.be/nl/onderzoek/projecten/duale-upskilling-20-de-duale-professionele-bachelor>

Arteveldehogeschool. (2020). *Dé makers van de wereld van morgen: Toekomstplan*. Geraadpleegd van [https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/2023-01/brochure toekomstplan 2020 digitaal.pdf](https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/2023-01/brochure_toekomstplan_2020_digitaal.pdf)

Arteveldehogeschool. (z.d.-a). *Begeleiding op maat*. Geraadpleegd van <https://www.arteveldehogeschool.be/nl/bij-ons-studeren/tijdens-je-opleiding/begeleiding-op-maat>

Arteveldehogeschool. (z.d.-b). *Onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.arteveldehogeschool.be/nl/onderzoek-en-samenwerking/onderzoek/onderwijs>

Arteveldehogeschool. (z.d.-c). *Onderwijsconcept*. Geraadpleegd van <https://www.arteveldehogeschool.be/nl/over-ons/waarom-kiezen-voor-arteveldehogeschool/onderwijsconcept>

Arteveldehogeschool. (z.d.-d). *Onze Waarden*. Geraadpleegd van <https://www.arteveldehogeschool.be/nl/over-ons/arteveldehogeschool-dna/onze-waarden>

Arteveldehogeschool. (z.d.-e). *Over UDL*. Geraadpleegd van

<https://sites.arteveldehogeschool.be/udl/over-udl>

Arteveldehogeschool. (z.d.-f). *Studenten met een Functiebeperking*. Geraadpleegd van

<https://www.arteveldehogeschool.be/nl/bij-ons-studeren/starten-met-je-opleiding/studeren-op-maat/studenten-met-een-functiebeperking>

Arteveldehogeschool. (z.d.-g). *Studeren op maat*. Geraadpleegd van

<https://www.arteveldehogeschool.be/nl/bij-ons-studeren/starten-met-je-opleiding/studeren-op-maat>

Arteveldehogeschool. (z.d.-h). *Visie*. Geraadpleegd van

<https://www.arteveldehogeschool.be/nl/over-ons/arteveldehogeschool-dna/visie>

Bastiaens, J. (2009). *Een draagvlak voor diversiteit: drie instrumenten voor het hoger onderwijs*. KU

Leuven. Geraadpleegd van <https://lirias.kuleuven.be/1956634?limo=0>

Bay, N., & Meerman, M. (2010). *Culturele Verbindingen op de Werkplek als Basis voor*

Diversiteitsbeleid. Zestor. Geraadpleegd van

https://pure.hva.nl/ws/files/4307148/2010_gouden_kansen_zestor.pdf

Bruyckere, P. de, Kirschner, P. A., Hulshof, C. D., & De Bruyckere, P. (2021). *Jongens zijn slimmer dan meisjes: 35 mythes over leren en onderwijs*. Leuven: LannooCampus.

Çelik, G., de Vries, S., & Vos, M. (2014). Verschil benutten in het hoger onderwijs: een integrale, interactieve en iteratieve benadering van organisatieontwikkeling. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 32(4). DOI: 10.5553/TvHO/016810952014032004004

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. London, UK: Learning and Skills Research Centre.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., and Ecclestone, K. (2004). Is there a role for learning styles in personalised education and training?: *International Journal of Lifelong Education: Vol 24, No 3*, 243-255.

Consuegra, E., & Cincinnato, S. (2020). Omgaan met Diversiteit in het Hoger Onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37(4), 2-11. Geraadpleegd van https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/51902256/CONSUEGRA_2020_omgaan_met_diversiteit_in_HO.pdf

Crevits, H.; Muyters, P. (2015). *Duaal Leren, een volwaardige kwalificerende leerweg*. Geraadpleegd in de periode januari-mei 2023 via [Ministerie van Onderwijs en Vorming \(g-o.be\)](https://www.ministerieonderwijs.be)

D'haveloose, E. (2008). *Diversiteit is de norm. Leren omgaan met diversiteit de boodschap*. Steunpunt Diversiteit & Leren. Geraadpleegd van <https://docplayer.nl/15483-Diversiteit-is-de-norm-leren-omgaan-met-diversiteit-de-boodschap.html>

de Vries, S., van de Ven, C., Nuyens, M., Stark, K., van Schie, J., & van Sloten, G. C. (2005). *Diversiteit op de werkvloer: hoe werkt dat? Voorbeelden van diversiteitsbeleid in de praktijk*. Nederlandse Organisatie voor toegepast-natuurwetenschappelijk onderzoek TNO. Geraadpleegd van <https://www.politieacademie.nl/kennisonderzoek/kennis/mediatheek/PDF/40621.pdf>

De Witte, K., Verhaest, D. & De Cort, W. (2021). *Wie kiest voor duaal leren? Een analyse van de instroom in duaal leren en beleidsaanbevelingen aan de hand van gedragsinzichten*. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/47619>

Donche, V., & Delvaux, E. (2009). *Onderwijs Aan Volwassenen: inspelen op verschillen in leerpatronen*. Antwerpen: Garant.

Duaal leren. (z.d.) Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://www.vlaanderen.be/duaal-leren>

Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D. (2013). What works, what doesn't. *Scientific American Mind*, 24, 47–53

ECIO. (z.d.). *Universal Design for Learning (UDL)*. Geraadpleegd van <https://ecio.nl/universal-design-for-learning/>

Emino, & Thomas More. (2020). *Inclusief Werkplekleren* (Inspiratiebundel). ESF. European Personnel Selection Office. (z.d.). *Diversiteit en Inclusie*. Geraadpleegd van <https://epso.europa.eu/nl/equal-opportunities/diversity-inclusion>

Europese Commissie. (z.d.). *De mens eerst – Diversiteit en inclusie*. Geraadpleegd van https://commission.europa.eu/about-european-commission/organisational-structure/people-first-modernising-european-commission/people-first-diversity-and-inclusion_nl

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189–204.

Hands-on Inclusion. (z.d.). *Inclusief Ondernemen*. Geraadpleegd van <https://handsoninclusion.be/inclusief-ondernemen/inclusief-ondernemen>

Heyninck, N, Nuytens, S, Vanassche, L & Wybo, T (2022) *Werkenden proeven van duaal, een levenslang werkplekieren*. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://ahscdn.be/sites/default/files/2023-04/Onderzoeksrapport%20-%20ESF%20472%20-%209669.pdf>

I-Diverso. (z.d.-a). *I-Diverso: Wie zijn we? Hoe pakken we dit aan? Wat doen we dan?* (Brochure).

I-Diverso. (z.d.-b). *Wat is inclusief ondernemen?* Geraadpleegd van <https://i-diverso.be/inclusief-ondernemen/>

Katholiekonderwijs Vlaanderen (z.d.) *Wat is duaal leren?* Geraadpleegd in de periode januari-mei 2023 via <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/duaal-leren/wat-is-duaal-leren>

Kenniscentrum Potential. (z.d.-a). *Diversiteit Waarderen en Benutten*. Geraadpleegd van <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/thema/diversiteit-waarderen-en-benutten>

Kenniscentrum Potential. (z.d.-b). *Inclusieve Leeromgevingen*. Geraadpleegd van <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/thema/inclusieve-leeromgevingen>

Kenniscentrum Potential. (z.d.-c). *Omgaan met Diversiteit is vooral een kwestie van Groeigericht Denken!* Geraadpleegd van <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/detail/omgaan-met-diversiteit-is-vooral-een-kwestie-van-groeigericht-denken>

Kenniscentrum Potential. (z.d.-d). *Over welke diversiteit hebben we het nu eigenlijk?* Geraadpleegd van <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/detail/over-welke-diversiteit-hebben-we-het-nu-eigenlijk>

Kenniscentrum Potential. (z.d.-e). *Zorgcontinuüm*. Geraadpleegd van <https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/thema/zorgcontinuüm>

Kimps, D., & Castermans, I. (2020, 21 mei). *Werkplekieren en dual leren in hoger onderwijs*. ODIN kennisplatform. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://odin.syntravlaanderen.be/onderzoek-en-beleid/werkplekieren-en-duaalieren-hoger-onderwijs>

Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, 166-171.

Kolb, David A. (2015) [1984]. *Experiential learning: experience as the source of learning and development (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Kramers, O., & van Dinteren, R. (2021). Diversiteit en Inclusie in de Praktijk. *Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties*, 2, 46-51. Geraadpleegd van <https://www.riavandinteren.nl/wordpress/wp-content/uploads/2022/10/tvoo-2021-02-08.pdf>

KYSS-instrument | Kickstart - Lemo. (z.d.). Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://kickstart.goleweb.be/nl/kyss-instrument>

Leerstijlen bestaan niet. Hoe ga je wel om met verschillen tussen studenten? (z.d.). *Hesters Hoger Onderwijs*. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://blog.reflectacademy.nl/leerstijlen-bestaan-niet-hoe-ga-je-wel-om-met-verschillen-tussen-studenten/>

Linsingh, K., & Van Hee, J. (2022). De Uitdaging van ASS bij Duaal Leren. *META*, 8, 38-39.

Mazur, B. (2010). Cultural Diversity in Organisational Theory and Practice. *Journal of Intercultural Management*, 2(2), 5-15. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/281080822_Cultural_diversity_in_organisational_theory_and_practice

Meirsschaut, M., Monsecour, F., & Wilssens, M. (2015). *Universeel ontwerp in de klas en op school: op-stap naar redelijke aanpassingen*. Arteveldehogeschool. Geraadpleegd van https://ahscdn.be/sites/default/files/2023-05/1.universeel_ontwerp_in_de_klas_en_op_school_op-stap_naar_redelijke_aanpassingen.pdf

Meirsschaut, M., Monsecour, F., & Wilssens, M. (2016). *Het recht op redelijke aanpassingen en Universal Design for Learning: Captain Universe voor het leren?* Arteveldehogeschool. Geraadpleegd van <https://www.arteveldehogeschool.be/nl/onderzoek/projecten/het-recht-op-redelijke-aanpassingen-en-universal-design-learning-captaine>

Mitchell, D. (2018). *Gelijke kansen in de school. Diversiteit in vijf thema's*. Pica.

NEMO Kennislink (2021) *Waarom leerstijlen niet bestaan*. Geraadpleegd in de periode januari-mei 2023 via <https://www.nemokennislink.nl/facesofscience/blogs/waarom-leerstijlen-niet-bestaan/>

OECD. (2008). *Vormgevende trends binnen het onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.oecd.org/education/cei/42601394.pdf>

Papadatou-Pastou, M., Touloumakos, A.K., Koutouveli, C. et al. (2021) The learning styles neuromyth: when the same term means different things to different teachers. *Eur J Psychol Educ* 36, 511–531. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00485-2>

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105e119. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <http://dx.doi.org/10.1111/j>.

Prodia. (z.d.). *Zorgcontinuüm en Beslissingsboom*. Geraadpleegd van <https://www.prodiagnostiek.be/?q=zorgcontinu%C3%BCm-en-beslisboom>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>

SERV. (2009) *Werken en leren. Leren op de werkplek in de praktijk*. Geraadpleegd in de september 2022 - mei 2023 via <https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/pdfpublicaties/1501.pdf>

SIHO (z.d.). *Groeigesprekken*. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://moodspace.be/nl/infotheek/groeigesprekken>

SKB. (z.d.). *Wat is diversiteit en inclusie?* Geraadpleegd van <https://skb.nl/actueel/kennis/wat-is-de-betekenis-van-diversiteit-en-inclusie>

Starr-Glass, D. (2018). Teachable Moments in Human Resource Management: National Culture, Organizational Culture, and Intersectionality. In: Machado, C., Davim, J. (eds) *Organizational Behaviour and Human Resource Management. Management and Industrial Engineering*. Springer, Cham. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via https://doi.org/10.1007/978-3-319-66864-2_2

Steunpunt Diversiteit & Leren. (z.d.-a). *Diversiteitsbeleid*. Geraadpleegd van <https://diversiteitenleren.be/themas/diversiteitsbeleid>

Steunpunt Diversiteit & Leren. (z.d.-b). *Visie*. Geraadpleegd van <https://diversiteitenleren.be/over-sdl/visie>

Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. (z.d.-a). *Leidraad Universeel Ontwerp*. Geraadpleegd van <https://siho.be/nl/publicaties/leidraad-universeel-ontwerp>

Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. (z.d.-b). *Leidraad Universeel Ontwerp. Van beleid naar praktijk*. Geraadpleegd van https://siho.be/sites/default/files/2020-12/Leidraad_Universeel_Ontwerp_SIHO%20v3%20online.pdf

Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. (z.d.-c). *Op stage met een functiebeperking. Van beleid naar praktijk*. Geraadpleegd van https://siho.be/sites/default/files/SIHO_Brochure_stage.pdf

Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. (z.d.-d). *Overstap naar werk met een functiebeperking*. Geraadpleegd van <https://siho.be/sites/default/files/2020-05/Overstap-naar-het-werk-202005-online-def.pdf>

Syntra Midden-Vlaanderen (z.d.) MICOON v. 3.0. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via www.micoon.be

UAntwerpen (2020). *Draaiboek Duaal leren in het Hoger Onderwijs*. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via

https://assets.vlaanderen.be/image/upload/v1625841297/WSE_21_Draaiboek_duaal_leren_in_hoger_onderwijs_piloot.pdf

Unia. (2017). *Aan het werk met een handicap. Redelijke aanpassingen op het werk*. Geraadpleegd van

https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1147-UNIA_brochure_Werk_NL_VERSION_VOOR_DRUK_EN_WEBSITE.pdf

Unia. (z.d.). *Vier A-team-tips voor een Inclusief Diversiteitsbeleid*. Geraadpleegd van

<https://www.unia.be/nl/actiedomeinen/werk/vier-tips>

Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm, er mee leren omgaan is de uitdaging:

Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in het onderwijs. In D. De Coen, L. De Man, & K.

Denys (Reds.), *Handboek beleidsvoerend vermogen* (pp. 1-48). Politeia. Geraadpleegd van

https://www.researchgate.net/publication/303460563_Diversiteit_is_de_norm_er_mee_leren_omgaan_is_de_uitdaging_Een_referentiekader_voor_omgaan_met_diversiteit_in_het_onderwijs

Van Cauteren, B. (2019). *Duaal leren en Syntra Midden-Vlaanderen*. Geraadpleegd in de periode

september 2022 - mei 2023 via <https://syntra-mvl.be/nl/duaal-leren>

Van den Bossche, P. (juni 2017). *Inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren.*

Eindrapport. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via [Microsoft Word -](#)

[Eindrapport_arbeidsrijpheid_arbeidsbereidheid_finaal.docx \(vlaanderen.be\)](#)

Van den Bossche, P. (z.d.). *Inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren.*

Beleidssamenvatting. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via [Microsoft Word -](#)

[Beleidssamenvatting_arbeidsrijpheid_arbeidsbereidheid.docx \(vlaanderen.be\)](#)

Van Loon, E. (2008). *Multiculturalisme en interculturalisme in het onderwijs. Een vergelijking tussen*

Vlaanderen en Québec [Masterscriptie, Universiteit Gent]. De Vlaamse ScriptieBank.

Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de*

zelfdeterminatietheorie. Leuven: Uitgeverij Acco.

Vansteenkiste, S. (2016). Het belang van human skills op de toekomstige werkvloer voor jongeren. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 26/1), 120-127. Leuven: Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.

Verdringingseffect. In *Encyclo.nl*. Geraadpleegd op 23 februari 2023 via [https://www.encyclo.nl/begrip/verdringingseffect op de arbeidsmarkt#:~:text=houdt%20in%20dat%20een%20bepaalde,positie%20van%20een%20andere%20aantast.](https://www.encyclo.nl/begrip/verdringingseffect%20op%20de%20arbeidsmarkt#:~:text=houdt%20in%20dat%20een%20bepaalde,positie%20van%20een%20andere%20aantast.)

Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. [Doctoral Thesis]. Tilburg University, Lisse:: Swets & Zeitlinger.

Verso. (z.d.). *Definitie van diversiteit*. Geraadpleegd van <https://verso-net.be/themas/hrwijs/hrwijs-detail/2019/08/12/Definitie-van-diversiteit>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Onderwijs aan Leerlingen met Specifieke Onderwijsbehoeften*. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>

Vlaamse Onderwijsraad, & Raad Hoger Onderwijs. (2018). *Advies over het Diversiteitsbeleid in het Vlaamse Hoger Onderwijs*. Geraadpleegd van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/28187>

VLOR (2015). *Advies Conceptnota Duaal leren. Een volwaardige kwalificerende leerweg*. Geraadpleegd in de periode september 2022 - mei 2023 via <https://www.vlor.be/advies/advies-over-de-conceptnota-duaal-leren>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge.

Waardevol Werk. (z.d.). *Diversiteit op de Werkvloer*. Geraadpleegd van <https://www.waardevolwerk.be/collegas/diversiteit-op-de-werkvloer>

Willems, A., Bruneel, S., De Wolf, M. & Timmers, S. (2023). *The Impact of Dual Learning in Higher Education* [poster].