

**OBPWO-22.05**

## Bouwstenen voor opleiding en professionalisering van (duale) leraren technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen

Deelrapport 4: Kwalitatieve onderzoeksfase: focusgroepen

Promotoren:

Melissa Tuytens (UGent) (promotor-coördinator)

Inge Placklé (VUB)

Geert Devos (UGent)

Joost Vaesen (VUB)

Evelien Timbermont (VUB)

Dorien Jansen/Wouter Hustinx (PXL-hogeschool)

Onderzoeker:

Lyssa Pauwels (UGent/VUB)

## Inhoudsopgave

Bouwstenen voor opleiding en professionalisering van (duale) leraren technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen..... 1

Inhoudsopgave tabellen..... **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**

Inhoudsopgave figuren ..... 3

1. Onderzoeksopzet en methodologie ..... 3

1.1. Onderzoeksopzet en onderzoeksvragen ..... 3

1.2. Onderzoeksmethode..... 5

1.3. Respondenten ..... 6

1.4. Analyse..... 7

2. Resultaten: percepties van Vlaamse respondenten..... 8

2.1. De leerling ..... 11

2.1.1. Persoonlijke kenmerken ..... 11

2.1.2. Leerlingresultaten ..... 14

2.2. De leraar..... 15

2.2.1. De leraar als individu..... 16

2.2.2. De leraar als teamspeler ..... 24

2.3. Belangrijke factoren binnen de schoolcontext voor professionalisering ..... 28

2.4. De arbeidsmarkt..... 30

2.4.1. De manier van boundary-crossing in functie van het leren van de leerling ..... 31

2.4.2. Ervaring van de boundary-crossing..... 46

2.4.3. Voorwaarden van de boundary-crossing ..... 51

2.4.4. Doel van de boundary-crossing..... 55

2.4.5. Toekomst van de boundary-crossing..... 56

2.5. De krachtige leeromgeving ..... 59

2.5.1. Hogere-orde denken en complexe vaardigheden ..... 59

2.5.2. Kwaliteitsvolle instructie ..... 65

2.5.3. Adaptief onderwijs..... 69

2.5.4. Uitdagende leertaken in authentieke contexten ..... 77

2.5.5. Klasmanagement..... 79

2.6. Effectieve professionalisering..... 80

2.6.1. Inhoudskenmerken ..... 82

2.6.2. Structurele kenmerken..... 88

2.6.3. Kwaliteitsvolle trainer..... 93

3. .... Conclusie en discussie

..... 96

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| 4. Referenties .....                      | 101 |
| 5. Bijlages .....                         | 102 |
| 5.1. Bijlage 1: Leidraad focusgroep ..... | 102 |
| 5.2. Bijlage 2: Codeboom .....            | 113 |

## Inhoudsopgave tabellen

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabel 1: Responsgraad met de gehanteerde onderzoeksmethode .....                                                 | 6  |
| Tabel 2: Overzicht onderdeel 'De leerling' per groep respondenten .....                                          | 11 |
| Tabel 3: Overzicht besproken thema's bij de persoonlijke kenmerken van de leerling .....                         | 11 |
| Tabel 4: Overzicht onderdeel 'De leraar' per groep respondenten .....                                            | 15 |
| Tabel 5: Overzicht besproken thema's bij de vaardigheden van de leraar .....                                     | 17 |
| Tabel 6: Overzicht onderdeel 'De arbeidsmarkt' per groep respondenten .....                                      | 30 |
| Tabel 7: Output Wooclap: Manieren van boundary-crossing .....                                                    | 31 |
| Tabel 8: Overzicht besproken thema's bij de ervaring van boundary-crossing (door leraren en directieleden) ..... | 46 |
| Tabel 9: Overzicht besproken thema's bij de voorwaarden van boundary-crossing .....                              | 51 |
| Tabel 10: Overzicht besproken thema's bij 'toekomst van de samenwerking' .....                                   | 56 |
| Tabel 11: Output Wooclap: Drie grootste professionaliseringsnoden van leraren technische en praktijkvakken ..... | 59 |
| Tabel 12: Overzicht onderdeel 'hogere-orde denken en complexe vaardigheden' per groep respondenten .....         | 60 |
| Tabel 13: Overzicht onderdeel 'Kwaliteitsvolle instructie' per groep respondenten .....                          | 65 |
| Tabel 14: Overzicht onderdeel 'Adaptief onderwijs' per groep respondenten .....                                  | 70 |
| Tabel 15: Overzicht besproken thema's bij adaptief onderwijs: evalueren om te leren .....                        | 70 |
| Tabel 16: Overzicht onderdeel 'Klasmanagement' per groep respondenten .....                                      | 79 |
| Tabel 17: Output Wooclap: Drie meest waardevolle kenmerken van effectieve PI .....                               | 80 |
| Tabel 18: Overzicht inhoudskenmerken effectieve PI per groep respondenten .....                                  | 82 |
| Tabel 19: Overzicht structuurkenmerken effectieve PI per groep respondenten .....                                | 88 |

## Inhoudsopgave figuren

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Figuur 1: Resultaten van de reviewstudie .....               | 9  |
| Figuur 2: Resultaten van het kwalitatief deelonderzoek ..... | 10 |

## 1. Onderzoeksopzet en methodologie

### 1.1. Onderzoeksopzet en onderzoeksvragen

In de vorige onderzoeksfases verdiepten we ons in het professionaliseren van technische en praktijkleraren inzake het creëren van een krachtige leeromgeving op zowel internationaal als Vlaams niveau. In deze onderzoeksfase willen we deze resultaten uitdiepen en aftoetsen bij verschillende actoren uit het onderwijs en de arbeidsmarkt. Concreet beantwoordt deze kwalitatieve onderzoeksfase volgende onderzoeksvragen:

- 1) Wat zijn de (opleidings- en professionaliserings)noden van Vlaamse leraren(teams) van technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen om een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te kunnen realiseren?
  - a. Wat zijn de noden m.b.t. het ontwerpen van uitdagende en authentieke leertaken?
  - b. Wat zijn de noden m.b.t. het bieden van passende leerzorg?
  - c. Wat zijn de noden m.b.t. het inzetten op 21ste-eeuw vaardigheden?
  - d. Wat zijn de noden m.b.t. het opzetten van een positieve en veilige leergemeenschap (met inbegrip van het creëren van positieve relaties met leerlingen, met stakeholders binnen en buiten de school)?
  - e. Hoe verschillen de noden tussen leraren(teams) rekening houdend met de kenmerken van leraren en kenmerken van scholen?
- 2) Wat zijn effectieve (opleidings- en professionaliserings)praktijken om tegemoet te komen aan de noden van Vlaamse leraren(teams) van technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen om een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te kunnen realiseren?
  - a. Welke effectieve praktijken worden geïdentificeerd in de wetenschappelijke literatuur terzake?
  - b. Welke good practices zijn er binnen andere segmenten (bv. SYNTRA, VDAB)?
  - c. Wat zijn effectieve praktijken rekening houdend met de kenmerken van leraren (i.e. verschillende profielen zoals zij-instromer, duale lesgever)?
- 3) Hoe kan externe expertise uit de bedrijfswereld ingezet worden in scholen om een krachtige leeromgeving voor leerlingen te realiseren in arbeidsmarktgerichte opleidingen in het gewoon onderwijs en opleidingsvorm 3 van het buitengewoon onderwijs?
  - a. Wat zijn belangrijke noden, verwachtingen en voorwaarden bij de inzet van externe expertise voor de scholen?
  - b. Wat zijn belangrijke noden, verwachtingen en voorwaarden bij de inzet van externe expertise in scholen voor bedrijven?
  - c. Wat zijn belangrijke voorwaarden hierbij binnen het arbeidsrechtelijk perspectief?

## 1.2. Onderzoeksmethode

Binnen dit onderzoek werd gekozen om de respondenten te bevragen via focusgroepen (Puchta & Potter, 2004). Toch werd omwille van tijdsgebrek bij de respondenten soms overgeschakeld naar semi-gestructureerde interviews. Dit maakte het ook mogelijk om de respondenten meer diepgaand te bevragen over bepaalde kwesties. Om de focusgroepen en semi-gestructureerde interviews zo gelijklopend mogelijk af te nemen, werd gebruik gemaakt van dezelfde leidraad. Deze is te vinden in Bijlage 1. Deze leidraad werd gebruikt voor alle gesprekken en werd telkens afgestemd op de doelgroep. Zo werd bijvoorbeeld de vraag: 'Wat zijn uw grootste professionaliseringsnoden?' in de gesprekken met leraren aangepast naar 'Wat zijn de grootste professionaliseringsnoden bij leraren technische- en praktijkvakken' bij de focusgroep met leden van het directieteam. Alle gesprekken werden ondersteund door een Wooclap. Dit is een online tool om interactieve presentaties te creëren. Deze presentatie werd opgenomen in de interviewleidraad. In deze Wooclap werd er via drie hoofdvragen gepeild naar de drie onderzoeksvragen. Zo werd er gevraagd naar de drie grootste professionaliseringsnoden van praktijkleraren. Hierbij gaven we tien antwoordopties en één optie 'iets anders' waarbij de respondenten zelf input konden geven. Om de tien antwoordopties op te stellen baseerden we ons op de belangrijkste bevindingen van zowel de literatuurstudie als het kwantitatieve deelonderzoek. De opties waren: zelfregulerend leren, samenwerkend leren, authentieke leeromgeving, evaluatie, differentiatie, coachingsvaardigheden, vertrouwensband met leerlingen, reflectieve dialogen voeren met leerlingen, reflectieve dialogen met leerlingen stimuleren en ICT-toepassingen. Ten tweede vroegen we de respondenten naar de drie meest waardevolle kenmerken van effectieve professionalisering. Hiervoor gaven we eveneens tien antwoordopties die gebaseerd waren op de kenmerken van effectieve professionalisering die we zowel in de literatuurstudie als in dit kwalitatieve onderzoek hanteren. Tot slot bevroegen we de respondenten ook naar de samenwerking met de arbeidsmarkt. Hierbij bevroegen we eerst de manier waarop ze samenwerken. Hierbij konden de respondenten kiezen uit acht antwoordmogelijkheden en één optie 'iets dat niet in deze lijst werd opgenomen'. De acht antwoordmogelijkheden baseerden we op de resultaten van de literatuurstudie: (co-)creatie van opdrachten, vaardigheidstesten of lesmateriaal voor leerlingen, begeleiding van werkplekleren of stages, professionalisering door bedrijven, uitwisselen van expertise met werknemers, expert als onderwijsondersteuner in de klas en materiaal lenen van bedrijven. Uiteraard stelden we bij elke hoofdvraag verschillende bijvragen, een meer gedetailleerd overzicht van de instrumenten voor de bevraging is zoals hierboven aangegeven te vinden in bijlage.

De data werden verzameld in de maanden juni, juli en augustus 2023. De selectie van de respondenten gebeurde via vrijwillige sampling en snowball sampling. Om de responsgraad te verhogen, werden verschillende acties ondernomen. Zo werden onder andere de respondenten uit het vorig kwantitatief onderzoek aangeschreven en werd de oproep herhaaldelijk via verschillende kanalen verspreid, zowel op sociale media als binnen het netwerk van het onderzoeksteam. Alle gesprekken werden online gehouden via het platform Teams. Dit om de tijdsinvestering voor de respondenten zo minimaal en efficiënt mogelijk te houden. De interviews duurden gemiddeld 60 minuten en de focusgroepen gemiddeld 114 minuten.

### 1.3. Respondenten

Binnen deze onderzoeksfase werden verschillende groepen respondenten bevroegd. We geven eerst een overzichtstabel van de groepen respondenten in combinatie met de onderzoeksmethode waarmee ze bevroegd werden. Daarna gaan we dieper in op de kenmerken van deze groepen respondenten. Onderstaande tabel toont de responsgraad van elke groep respondenten alsook de gehanteerde onderzoeksmethode(s) om deze te bevroegen. In totaal bevroegen we 42 actoren die betrokken zijn binnen het onderwijs of de arbeidsmarkt.

Tabel 1: Responsgraad met de gehanteerde onderzoeksmethode

| Groep respondenten                                       | Aantal respondenten | Aantal gestructureerde interviews | semi-<br>focusgroepen |
|----------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Directe instromers gewoon onderwijs                      | 3                   | 3                                 |                       |
| Directe instromers buitengewoon onderwijs                | 2                   | 2                                 |                       |
| Zij-instromers gewoon onderwijs                          | 6                   | 2                                 | 1                     |
| Zij-instromers buitengewoon onderwijs                    | 4                   | 4                                 |                       |
| Leden van het directieteam in het gewoon onderwijs       | 6                   |                                   | 1                     |
| Leden van het directieteam in het buitengewoon onderwijs | 4                   | 4                                 |                       |
| Leden van de pedagogische begeleidingsdienst             | 6                   |                                   | 1                     |
| Regionale technologische centra                          | 3                   | 3                                 |                       |
| Arbeidsmarktactoren                                      | 6                   |                                   | 1                     |
| Duale lesgevers                                          | 2                   | 2                                 |                       |

We bevroegen in totaal 15 **leraren**. Hoewel we in een ideale steekproef vooropstelden om voor gewoon en buitengewoon onderwijs een focusgroep samen te stellen met enerzijds directe instromers en anderzijds zij-instromers, merkten we dat we de zij-instromers beter konden bereiken dan directe instromers. Een mogelijke verklaring kan te vinden zijn in de resultaten van het kwantitatieve deelonderzoek waar bleek dat er slechts een klein percentage directe instromers aan de slag is als technische of praktijkleraar in het arbeidsmarktgericht onderwijs. De meerderheid van de leraren was werkzaam binnen de koepel van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen in het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs. Een minderheid van de leraren was werkzaam binnen het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs en het Gemeenschapsonderwijs. De leraren die direct instroomden in het onderwijs hadden gemiddeld 20 jaar ervaring met een minimum van 3 en een maximum van 30 jaar ervaring. De zij-instromers werkten gemiddeld 9 jaar in het onderwijs, met een minimum van 3 jaar en een maximum van 20 jaar onderwijservaring. Ongeveer de helft van de bevroegde leraren gaf les binnen het domein 'maatschappij en welzijn'. Iets minder dan de helft van de respondenten gaf les binnen het studiedomein STEM. Twee respondenten gaven les binnen 'economie en organisatie'.

We spraken daarnaast ook met verschillende leden van het **directieteam**. De functie van deze leden was uiteenlopend. De meeste respondenten waren aangesteld als directeur maar we bevroegen ook twee pedagogische coördinatoren en een TAC. De meeste respondenten waren al enkele jaren aan de slag maar drie van hen startten recentelijk (drie jaar geleden of minder) in hun huidige functie. De meerderheid van deze directieleden ( $n = 7$ ) waren hiervoor aan de slag als leraar, twee daarvan hebben ervaring in het beroepsonderwijs binnen PAV of praktijkvakken.

We spraken verder met twee **duale leraren**. Beiden gaven op het moment van de bevraging aan dat zij net hun eerste schooljaar als duale lesgever hadden afgerond. Beide duale lesgevers gaven les in het studiedomein STEM. Eén van deze duale leraren zal het schooljaar erna actief blijven in deze functie. De andere duale lesgever zal deze rol doorgeven aan een collega binnen hetzelfde bedrijf.

In de focusgroep bevroegen we zes respondenten afkomstig uit vier **organisaties**. Twee daarvan waren sectororganisaties. De organisaties bevonden zich vooral binnen het STEM-domein. Eén van de organisaties situeerde zich in het studiedomein 'economie en organisatie'.

Verder bevroegen we ook enkele leden van de **pedagogische begeleidingsdienst**. Alle drie de onderwijsnetten waren vertegenwoordigd in deze focusgroep. De bevroegde begeleiders hadden tussen de zes maanden en 21 jaar ervaring als pedagogisch begeleider. Alle bevroegde pedagogische begeleiders zijn actief binnen de technische- en praktijkvakken. Drie van de vier van deze pedagogische begeleiders gaven spontaan aan dat zij voor hun huidige functie actief waren in het secundair onderwijs als technische- of praktijkleraar en/of TA.

Onze laatste groep respondenten was afkomstig uit de **regionale technologische centra**<sup>1</sup>(RTC) binnen Vlaanderen. Van de vijf RTC bevroegen we er drie. De drie respondenten, telkens uit een andere RTC, hadden gemiddeld vijf jaar werkervaring binnen hun RTC. De meerderheid was voordien ook actief als leraar. Eén van deze respondenten had ervaring als praktijkleraar.

#### 1.4. Analyse

Na afname werden de interviews en focusgroepen at verbatim getranscribeerd en vervolgens geüpload in softwareprogramma Nvivo. Voor de analyse werd een deductieve codeboom opgesteld, gebaseerd op het kader van de eerdere systematische reviewstudie. Naast deze deductieve codeboom, lieten we ook ruimte voor nieuwe inzichten die naar voren kwamen in de gesprekken via de restcode 'overige'. Hier konden de inductieve codes aan worden toegevoegd. De codeboom is toegevoegd als Bijlage 2.

---

<sup>1</sup> RTC's (Regionale technologische centra) zorgen voor een afstemming tussen de noden van het onderwijs en de noden van de arbeidsmarkt. Ze werken hierbij samen met partners uit zowel de onderwijswereld als de bedrijfswereld. Elke provincie heeft één RTC.

## 2. Resultaten: percepties van Vlaamse respondenten

De resultaten werden zoals hierboven beschreven, geanalyseerd aan de hand van het theoretisch kader ontwikkeld tijdens de systematische literatuurstudie. Dit originele kader kan u hieronder terugvinden als figuur 1. Tijdens de analyse lieten we via de restcode 'overige' ook ruimte voor inductieve aanvullingen. Op basis van dit eerste kader aangevuld met inductieve codes, ontwikkelden we een tweede kader. Dit tweede kader omvat dus de resultaten van de literatuurstudie én het kwalitatief deelonderzoek en is afgebeeld als figuur 2. De leerling staat centraal bovenaan om te duiden op het belang van het verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs voor de leerling. De leerling steunt als het ware op de leraar en de arbeidsmarkt. De leeromgeving krijgt hier vorm door de samenwerking tussen de leerling, de leraar, de arbeidsmarkt en een aangevulde actor op basis van de focusgroepen: de schoolcontext. Ook de boundary-crossing of de samenwerking met de arbeidsmarkt uit het vorige model komt hier terug. In het herwerkte model wordt de boundary-crossing visueel afgebeeld met behulp van een bruggetje. Op deze manier wordt de brug slaan tussen onderwijs en arbeidsmarkt symbolisch weergegeven. Tot slot komen ook de kenmerken van effectieve professionalisering terug in het herwerkte model. Dit herwerkte kader bouwt dus verder op het vorige model. Er zijn evenwel enkele elementen aan het model toegevoegd. De meest opvallende toevoeging is hier de toevoeging van de schoolcontext. Uit het kwalitatieve deelonderzoek blijkt dat de schoolcontext een rol kan spelen bij de leeromgeving, de leerling, de leraar alsook bij de samenwerking met de arbeidsmarkt. Verder is ook het onderdeel 'de leraar als teamspeler' verder uitgebreid in het herwerkte model. Hierbinnen maken we eerst het onderscheid tussen de leraar als teamspeler binnen en overheen de school. Nadien gaan we hier dieper op in en koppelen we dit aan de onderdelen van het eerdere model zoals 'informele relaties' en 'samenwerking'. Bovendien gebeurde er ook een verschuiving van enkele begrippen binnen het aangepaste kader. Dit komt doordat we, net als in de literatuurstudie, de begrippen hebben gerangschikt van meest naar minst voorkomend in de data. Zo haalden bijvoorbeeld meer respondenten 'school- of sitegebaseerd' dan 'actief leren' aan als kenmerk van effectieve professionalisering in de kwalitatieve deelstudie terwijl dit in de literatuur net omgekeerd was.



## Effectieve professionalisering

Structurele kenmerken

- Actief leren
- School- of sitegebaseerd
- Duur
- Collectieve participatie

Inhoudskenmerken

- Focus op vakdidactiek
- Focus op vakinhoud
- Coherent
- Gebaseerd op onderzoek
- Eigenaarschap

Trainer

**Arbeidsmarkt**

**Leerling**

- Motivatie
- Leerlingresultaten

Boundary  
-crossing

**Krachtige leeromgeving**

- Hogere-orde denken en complexe vaardigheden
- Kwaliteitsvolle instructie
- Uitdagende en authentieke contexten
- Adaptief onderwijs
- Klasmanagement

**Leraar**

Leraar als facilitator

- PCK
- Vaardigheden
- Affectieve doelstellingen

Leraar als teamspeler

- Informele relaties
- Samenwerking

Leraar met persoonlijke kenmerken

Figuur 1: Resultaten van de reviewstudie

## Effectieve professionalisering

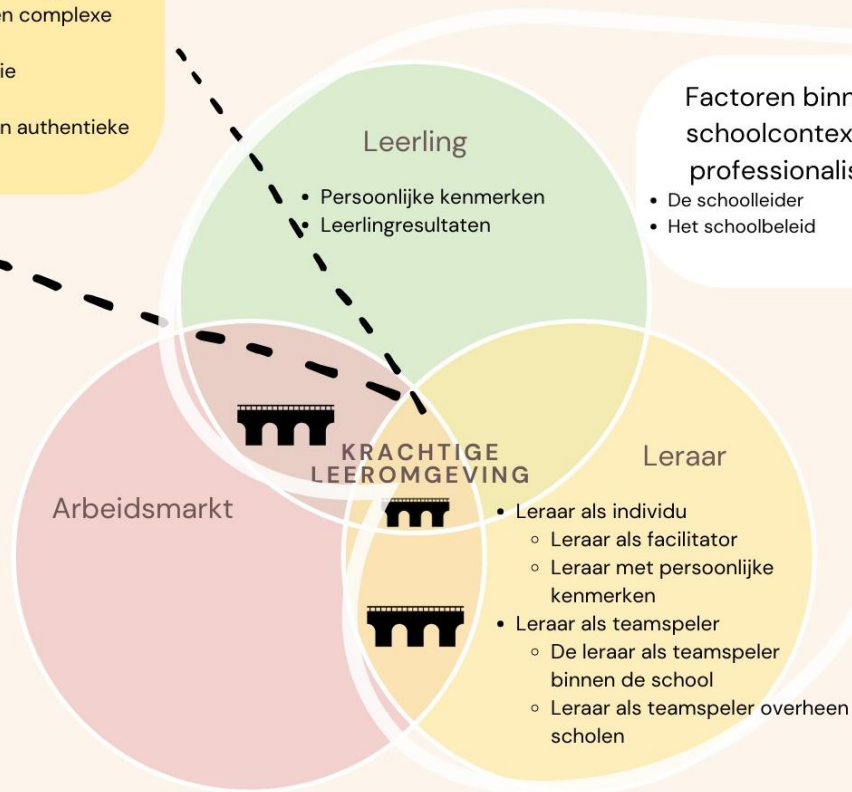
- Inhoudelijke kenmerken
  - Focus op vakinhoud
  - Coherent
  - Focus op vakdidactiek
  - Eigenaarschap
  - Gebaseerd op onderzoek
- Structurele kenmerken
  - School- of sitegebaseerd
  - Duur
  - Actief leren
  - Collectieve participatie
- Kwaliteitsvolle trainer

## Bouwstenen van een krachtige leeromgeving

- Hogere-orde denken en complexe vaardigheden
- Kwaliteitsvolle instructie
- Adaptief onderwijs
- Uitdagende leertaken in authentieke contexten
- Klasmanagement

## Factoren binnen de schoolcontext voor professionalisering

- De schoolleider
- Het schoolbeleid



Figuur 2: Resultaten van het kwalitatief deelonderzoek

## 2.1. De leerling

De leerling staat zowel in het kader van de literatuurstudie als in het kader van het kwalitatieve deelonderzoek centraal en bovenaan. De leerling en zijn leerproces staan immers centraal binnen het ontwikkelen van een krachtige leeromgeving en het professionaliseren van leraren. In het model van de literatuurstudie werd in dit onderdeel ingegaan op de motivatie en de leerlingresultaten. Dit werd in het model van de kwalitatieve deelstudie uitgebreid. In dit deelonderzoek onderscheidden we de onderdelen 'persoonlijke kenmerken' (waaronder onder andere motivatie omvat zit) en 'leerlingresultaten'. Hoewel in er in de interviews en focusgroepen niet rechtstreeks gevraagd werd naar dit onderdeel van het model, kwam dit meermaals spontaan aan bod bij de eerste onderzoeksvraag omtrent de opleidings- en professionaliseringsnoden van de praktijk en technische leraren. Onderstaande tabel biedt een zicht op de groepen respondenten die de thema's binnen het onderdeel 'De leerling' bespraken tijdens de gesprekken, alsook het totale aantal gesprekken waarin de desbetreffende onderdelen aan bod kwamen.

Tabel 2: Overzicht onderdeel 'De leerling' per groep respondenten

| Groepen respondenten                   | Persoonlijke kenmerken | Leerlingresultaten |
|----------------------------------------|------------------------|--------------------|
| Directe instromers GSO                 | X                      |                    |
| Directe instromers BUSO                | X                      | X                  |
| Zij-instromers GSO                     | X                      | X                  |
| Zij-instromers BUSO                    | X                      | X                  |
| Leden van het directieteam in het GSO  | X                      | X                  |
| Leden van het directieteam in het BUSO | X                      | X                  |
| Pedagogische begeleidingsdienst        | X                      |                    |
| RTC's                                  |                        | X                  |
| Arbeidsmarktactoren                    |                        |                    |
| Duale lesgevers                        | X                      |                    |
| <b>Totaal aantal gesprekken</b>        | <b>16</b>              | <b>11</b>          |

### 2.1.1. Persoonlijke kenmerken

Uit de literatuurstudie bleek reeds het belang van rekening te houden met de persoonlijke kenmerken van de leerlingen om een krachtige leeromgeving te creëren. Het is dus belangrijk om de noden of uitdagingen die technische- en praktijkleraren ervaren omtrent de persoonlijke kenmerken van de leerlingen in kaart te brengen in functie van hun professionalisering om een krachtige leeromgeving te kunnen creëren voor de leerlingen. De noden ervaren door de bevraagde actoren omtrent persoonlijke factoren van de leerlingen werden ook spontaan besproken in 16 gesprekken. Onderstaande tabel biedt een overzicht van de verschillende besproken noden per thematiek binnen dit onderdeel.

Tabel 3: Overzicht besproken thema's bij de persoonlijke kenmerken van de leerling

| Besproken thema's | Aantal gesprekken |
|-------------------|-------------------|
| Motivatie         | 12                |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Achtergrondkenmerken          | 8 |
| Mate van zelfregulerend leren | 5 |
| Taalvaardigheid               | 5 |
| Voorkennis van de leerlingen  | 3 |

Het meest besproken onderwerp binnen de persoonlijke factoren van de leerlingen was de nood omtrent **motivatie**. Dit kwam ter sprake in bijna alle gesprekken met leraren en de focusgroep met de pedagogische begeleidingsdienst. Hierin kwam vooral ter sprake dat leraren soms moeilijkheden ervaren met het motiveren van hun leerlingen tijdens de les. Verschillende bevraagde leraren die hier geen noden omtrent ervoeren, deelden in de gesprekken hun aanpak. Twee leraren die hier geen noden rond ervoeren gaven aan dat de leerlingen vooral graag praktisch bezig zijn. Ook één van de bevraagde duale leraren merkte dat de actieve aard van de praktijklessen ervoor zorgde dat de leerlingen aandachtiger waren. Eén van de leraren gaf dan ook aan dat de theoretische vakken zoals PAV best ook gericht zijn op het toekomstig beroep van de leerling. Wanneer de link werd gelegd naar het toekomstig beroep, zien de leerlingen volgens haar beter in waarom ze iets moeten leren en zijn ze meer gemotiveerd tijdens de les.

*“Je moet ze motiveren om dingen bij te leren, om te laten inzien waarom dingen belangrijk zijn. Ja, dat vind ik wel moeilijk.”* (Respondent 26, zij-instromer, buitengewoon secundair onderwijs)

Dat de leerlingen liefst praktisch bezig zijn, bleek ook uit de getuigenissen van andere respondenten die aangaven dat hun leerlingen graag op stage vertrekken. Toch gaven verschillende bevraagde leraren een uitdaging hieromtrent aan, namelijk dat de overgang van les naar stage voor de leerlingen niet altijd eenvoudig verliep, vooral op het vlak van de attitude. De leerlingen waren volgens de bevraagde leraren niet altijd matuur of arbeidsrijp genoeg om op stage te kunnen vertrekken. Bovendien hadden ze ook niet altijd een realistisch beeld over de arbeidsmarkt. Toch gaf één van de respondenten aan dat de leerlingen na afloop van de stage een grote sprong maakten in hun groeiprocessen:

*“Die zien de werkelijkheid op de werkvloer. Die moeten in één keer van vijftien, zestien jaar eigenlijk in één keer naar volwassenheid gaan. Die komen met mensen in contact die eigenlijk hun leertraject afgerond hebben. En zij moeten dan nog beginnen. Dus die moeten mee in heel dat geheel.”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon secundair onderwijs)

Ook in de focusgroep met leden van de pedagogische begeleidingsdiensten kwam aan bod dat stages en leren in een authentieke context motiverend werkt voor de leerlingen. Ook zij vonden het belangrijk (in het kader van bijvoorbeeld de veiligheid) dat de leerling arbeidsrijp is voordat deze in contact komt met het werkveld.

Vervolgens kwamen in de helft van de gesprekken ook noden omtrent de **achtergrondkenmerken** van de leerlingen aan bod. In deze gesprekken kwamen twee noden van praktijkleraren naar voren: de nood aan kennis omtrent de onderwijsnoden van de leerlingen en de nood omtrent het omgaan met leerlingen met een ‘rugzakje’. Uit enkele gesprekken met directieleden in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs bleek dat hun lerarenteam het gevoel heeft niet altijd voldoende expertise te hebben over de onderwijsnoden van de leerling. Dit was volgens de bevraagde directieleden deels te wijten aan veranderingen in de regelgeving rond het type basisaanbod in het buitengewoon onderwijs en het al dan niet nodig hebben van het diploma basisonderwijs in het gewoon secundair onderwijs. Hierdoor kwamen leraren soms in aanraking met diagnoses of

onderwijsnoden van leerlingen waarover ze nog niet voldoende expertise en ervaring hadden opgebouwd. Ook in de gesprekken met leraren kwam dit topic aan bod.

Iets minder dan de helft van de bevroegde leraren benoemde leerlingen uit arbeidsmarktgerichte opleidingen als een moeilijke doelgroep of leerlingen met een 'rugzakje'. Hiermee doelden ze enerzijds op het gedrag van de leerlingen en anderzijds op de verschillende persoonlijke achtergrond van de leerlingen. Enkele respondenten vertelden dat de leerlingen soms 'moeilijk' gedrag vertoonden. Het ging dan om leerlingen die zich niet respectvol gedroegen naar de leraren of medeleerlingen. Toch gaf een andere leraar aan dat de leerlingen net veel respect hadden voor leraren die nauw verbonden zijn met het werkveld. Met betrekking tot de persoonlijke achtergrond, gaven enkele andere respondenten aan dat de leerlingen een rugzakje hebben. Eén respondent gaf aan dat in de school waarin ze les gaf, 90% van de leerlingen aantikte op minstens één van de vier SES-kenmerken. Twee respondenten gaven aan dat ook de socio-culturele verschillen tussen leerlingen onderling en de leraar en de leerlingen soms tot misverstanden of moeilijke communicatie leidden. Volgend citaat van respondent 15 vat beide componenten samen:

*“Zeker in BSO hebben ze al een moeilijkere thuissituatie, een moeilijkere achtergrond. Ze zijn vaak ook echt heel grof en heel gemeen.”* (Respondent 15, Directie instromer, gewoon secundair onderwijs)

Vervolgens kwamen ook noden omtrent het **zelfregulerend leren** van leerlingen aan bod in enkele gesprekken met leraren en directieleden. In de focusgroep met leden van het directieteam alsook in interviews met enkele leraren kwam aan bod dat zij ervaren dat hun leerlingen nog kunnen groeien in zelfregulerend leren. Zowel een lid van het directieteam als een leraar legden uit dat de leerlingen eerst andere competenties moeten bezitten zoals een sterke inhoudelijke kennisbasis en een bepaalde mate van zelfstandigheid voordat ze zelfregulerend kunnen leren. Volgend citaat gaat dieper in op de ervaring van de bevroegde leraar:

*“De boeken die ik aan het lezen ben, zeggen dat dat niet echt goed werkt omdat de leerling eerst heel veel basis moet krijgen en heel veel inhoud moet hebben voordat die ook maar iets van zelfregulerend leren kan doen. En als ik dan zie in welk jaar en welke richting ik sta, die leerlingen hebben die basis niet om zelfregulerend te leren. Je moet die een hele duidelijke structuur geven en dan gaan die dat pad wel volgen, maar die gaan niet helemaal zelfsturend kunnen werken. Nee dat gaat niet. Die hebben te weinig basis en te weinig knowhow en die zijn daar nog niet genoeg volgegroeid in.”* (Respondent 20, zij-instromer, gewoon onderwijs)

In enkele gesprekken kwam aan bod dat de leerlingen nog kunnen groeien in zelfregulerend leren. Hier zal in dit deelrapport verder over gerapporteerd worden bij 'zelfregulerend leren'.

De nood van praktijkleraren omtrent **taalvaardigheid** van de leerlingen was een ander belangrijk punt dat werd aangehaald in de gesprekken. Eén van de bevroegde directieleden gaf aan dat veel leerlingen in het buitengewoon onderwijs OV3 in haar scholen kampen met taalproblemen. Zij merkte op dat leraren soms moeilijkheden ondervinden om deze leerlingen te ondersteunen.

*“Je kan niet een les BGV geven in het Nederlands als uw leerlingen geen Nederlands kunnen. Hoe kan je uw leerlingen ondersteunen? Hoe kan je die toch meepakken? Ik denk dat daar toch een grote zoektocht naar is.”* (Respondent 36, Directielid, buitengewoon secundair onderwijs)

Ook in de gesprekken met leraren kwam dit naar voren. Uit vier gesprekken bleek dat taal soms een barrière vormde tussen de leraar en de leerling maar ook soms tussen de leerlingen onderling. Eén van deze respondenten gaf zo aan dat op een diepgaande manier van communiceren soms belemmerd werd door de taalvaardigheid van de leerlingen.

*“Ik werk ook heel veel met anderstalige leerlingen. Als jij dan vraagt van ‘wat doe je op je werk?’, die zijn heel kort in hun antwoorden. Je kan soms heel moeilijk in de diepgang gaan omdat taal een barrière is. En soms ook de technieken die ze toepassen, ze weten niet altijd wat de juiste benamingen is waardoor je heel moeilijk kunt reflecteren van ‘dat heb je zo gedaan, hoe zou je dat anders doen?’” (Respondent 13, Directe instromer, gewoon secundair onderwijs)*

Naast talige verschillen, ervaaarden leraren ook noden omtrent de **verschillen in de voorkennis** van de leerlingen. Dit thema kwam aan bod in een beperkt aantal gesprekken. Soms stromen leerlingen in de tweede of derde graad in vanuit een andere richting waardoor ze nog geen vakspecifieke kennis hebben opgebouwd. Voor de bevraagde leraren was het een uitdaging om hen de basis bij te brengen. Daarnaast gaven enkele respondenten aan dat de leerlingen vaak ook sterk verschillende leersnelheden hadden waardoor een goede differentiatie nodig is.

*“Ik zit tussen leerlingen die verschillende (denkt na) of lastige beginsituaties hebben. Er zijn leerlingen die nog niets kennen van stikken en er zijn leerlingen die al heel goed kunnen stikken en toch zitten die in eenzelfde klas.” (Respondent 13, Directe instromer, gewoon secundair onderwijs)*

### 2.1.2. Leerlingresultaten

In iets minder dan de helft van de gesprekken bespraken de respondenten spontaan de leerlingresultaten. Het is belangrijk om een zicht te krijgen op de belangrijkste leerlingresultaten in functie van de professionalisering van de praktijkleraren en om een krachtige leeromgeving te kunnen creëren voor de leerlingen. In negen gesprekken kwamen vakoverschrijdende resultaten aan bod en in vier gesprekken de vakinhoudelijke leerlingresultaten. Deze thema's kwamen aan bod wanneer de respondenten de opleidingsnoden van de technische- en praktijkleraren bespraken.

In iets minder dan de helft van de gesprekken kwamen **vakoverschrijdende resultaten** van leerlingen spontaan aan bod. Drie bevraagde directieleden en een RTC-medewerker gaven aan dat praktijkervaring een grote invloed kan hebben op de leerling. Zo krijgen ze snel zicht op de taakinhoud van het beroep waar de studierichting hen op voorbereidt. Dit kan voor de leerlingen zeer motiverend werken, maar kan er ook voor zorgen dat ze een andere studierichting kiezen die beter aansluit bij hun voorkeuren. Volgende quote capteert dit:

*“Soms kan dat dat je denkt ‘ik wil dat heel graag doen’ en dan kom je op de werkvloer en denk je ‘Oh my God. Nee dat wil ik niet’. De geur in een ziekenhuis of een rusthuis, al die dingen zijn voor leerlingen heel belangrijk en sommigen blokkeren er volledig op en ja dan moet je misschien een andere richting kiezen.” (Respondent 36, Directielid, buitengewoon secundair onderwijs)*

Ook in de gesprekken met leraren kwamen vakoverschrijdende resultaten aan bod, vooral de communicatieve vaardigheden en attitudes van de leerlingen. Zo gaven meerdere leraren aan dat de

leerlingen op stage in contact kwamen met nieuwe klanten, patiënten of werknemers met wie ze op een correcte manier mee moesten leren communiceren. Enkele leraren benoemden ook enkele arbeidsattitudes die de leerlingen bijleerden door hun praktijkervaring zoals stiptheid en materiaalzorg.

In een beperkt aantal gesprekken gingen leraren in op de verbetering van de **vakinhoudelijke resultaten** van de leerlingen. Zo gaven enkele leraren mee dat hun leerlingen vooral bijleren door herhaling. Daarnaast gaven enkele leraren aan dat de op school aangeleerde technieken niet altijd gehanteerd worden op de werkplek. Daardoor is het belangrijk dat de leerlingen werkervaring opdoen op de arbeidsmarkt. Zo vertelde één respondent over duaal leren:

*“Eigenlijk is dat {de leerling} een lege doos die je binnenkrijgt op uw werkvloer. En je gaat die doos zelf vullen. Terwijl als wij dat vanuit de school vullen, en jullie daar verder mee aan de slag moeten gaan en moeten sturen, bots je soms enorm snel op bepaalde dingen waarvan je zegt, ja, dat is in werkelijkheid niet zo.”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon secundair onderwijs)

Een andere leraar gaf aan dat leerlingen via externe opleidingen hun vakinhoudelijke resultaten konden verbeteren of bewijzen door het behalen van een attest of certificaat voor het werken met bepaalde machines. Deze opleiding voor de leerlingen wordt gefaciliteerd door de school. Alle leerlingen uit één of meerdere passende studierichtingen nemen hieraan samen deel.

## 2.2. De leraar

Net als in het kader van de literatuurstudie neemt de leraar ook in dit herwerkte kader op basis van het kwalitatief deelonderzoek een belangrijke rol op. Samen met de arbeidsmarkt ondersteunt deze de leerling. In het kader van de literatuurstudie bespraken we de leraar als facilitator, de leraar als teamspeler en de leraar met persoonlijke kenmerken. In het nieuwe model plaatsen we ‘de leraar als facilitator’ en ‘de leraar met persoonlijke kenmerken’ samen onder ‘de leraar als individu’. ‘De leraar als teamspeler’ blijft eveneens behouden maar wordt uitgebreid met bevindingen uit de kwalitatieve deelstudie. Hoewel er in de gesprekken eveneens niet rechtstreeks werd gepeild naar de thematieken binnen het onderdeel ‘de leraar’, kwamen deze meermaals spontaan naar boven bij de vraag naar de opleidings- en professionaliseringsnaden van de technische en praktijkleraren (onderzoeksvraag 1), bij de vraag naar waardevolle kenmerken van effectieve professionalisering (onderzoeksvraag 2), alsook bij de vragen die peilden naar het inzetten van externe expertise in de school (onderzoeksvraag 3).

Tabel 4: Overzicht onderdeel ‘De leraar’ per groep respondenten

| Groepen respondenten   | Leraar als individu    |                                       | Leraar als teamspeler |                        |  |
|------------------------|------------------------|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|--|
|                        | Leraar als facilitator | als Leraar met persoonlijke kenmerken | ...binnen school      | de ...overheen scholen |  |
| Directe instromers GSO | X                      | X                                     | X                     | X                      |  |

|                                        |           |           |           |           |
|----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Directe instromers BUSO                | X         | X         | X         |           |
| Zij-instromers GSO                     | X         | X         | X         | X         |
| Zij-instromers BUSO                    | X         | X         | X         | X         |
| Leden van het directieteam in het GSO  | X         | X         | X         | X         |
| Leden van het directieteam in het BUSO | X         | X         | X         | X         |
| Pedagogische begeleidingsdienst        | X         | X         | X         | X         |
| RTC's                                  | X         | X         | X         | X         |
| Arbeidsmarktactoren                    | X         | X         | X         |           |
| Duale lesgevers                        | X         |           | X         |           |
| <b>Totaal aantal gesprekken</b>        | <b>24</b> | <b>22</b> | <b>22</b> | <b>10</b> |

### 2.2.1. De leraar als individu

#### A. Leraar als facilitator

Binnen 'de leraar als facilitator' zullen we naar analogie met de literatuurstudie de pedagogisch-didactische en inhoudelijke kennis (PCK) van de technische en praktijkleraren bespreken, de vaardigheden en de affectieve doelstellingen.

#### Pedagogical Content Knowledge (PCK)

In op één na alle gesprekken kwam de PCK van de leraren aan bod als belangrijk om een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te ontwerpen en om aan tegemoet te komen via professionalisering. Met PCK wordt de pedagogisch-didactische en inhoudelijke kennis van leraren bedoeld (Arnou, Van Peteghem et al. 2022). De respondenten hadden het zowel over de noden van praktijkleraren op vlak van PCK als over professionaliseringsinitiatieven (PI) die zij volgden om hieraan tegemoet te komen.

Eerst gaan we dieper in op de **pedagogisch-didactische kennis** van de praktijkleraren. In de gesprekken komen drie noden van praktijkleraren naar boven. Een eerste nood heeft te maken met de pedagogisch-didactische kennis van de zij-instromers voorheen actief op de arbeidsmarkt. Bij alle focusgroepgesprekken met directieleden alsook in de focusgroep met de leden van de pedagogische begeleidingsdienst kwam naar voren dat hoewel de zij-instromers een sterke vakinhoudelijke kennis hebben, zij nog kunnen groeien op pedagogisch-didactisch vlak in bijvoorbeeld coaching, differentiatie, evaluatie, zelfregulerend leren... Volgend citaat illustreert dit:

*“Maar daarnaast zijn er natuurlijk ook, en daar zie ik soms moeilijkheden, de instromers, de technische instromers die heel veel kennis en ervaring meebrengen. Maar dat wil nog altijd niet zeggen dat ze het kunnen overbrengen.”* (Respondent 7, pedagogische begeleidingsdienst)

Een tweede pedagogisch-didactische nood die naar boven kwam in de focusgroep met de directieleden uit het gewoon onderwijs is de kennis van hun lerarenteam over de leerplannen. Enkele respondenten gaven aan dat hun praktijkleraren de leerplannen niet voldoende onder de knie hebben waardoor ze soms problemen ervaren met de evaluatie hiervan:

*“Dat is quasi onmogelijk om daar echt actief mee aan de slag te gaan in de zin van dat je uw leerplan zodanig goed kent dat je dat eigenlijk bij wijze van spreken vanbuiten kent, zodanig dat je goed weet hoe dat je uw onderwijspraktijk moet inrichten. Dat is heel moeilijk en ik denk*



*dat daar al veel fout aan loopt. Want als je uw leerplan niet voldoende onder de knie hebt, hoe kan je dan op een goede manier evalueren?” (Respondent 31, directielid, gewoon secundair onderwijs)*

Een derde en laatste nood die te maken heeft met de pedagogisch-didactische kennis van de praktijkleraren is het hebben van voldoende kennis om de leerlingen te begeleiden. Zoals hierboven beschreven bij de achtergrondkenmerken van leerlingen ervaren verschillende praktijkleraren het als een uitdaging om leerlingen te begeleiden door hun onderwijsnoden of persoonlijke achtergrond.

Vervolgens zoomen we in op de **vakinhoudelijke kennis** van de praktijkleraren. Een eerste nood die hierbij naar boven komt in de gesprekken is een nood aan vakinhoudelijke PI.

Deze nood stamt enerzijds uit de continue evolutie van technologie op de arbeidsmarkt. Verschillende bevroagde praktijkleraren en RTC-medewerkers geven aan dat de arbeidsmarkt continu evolueert waardoor het een uitdaging blijft om de nieuwe technologie bij te benen. Hier wordt door respondenten uit de focusgroep met directieleden uit het gewoon onderwijs een verschil gemaakt tussen zij-instromers en gewone instromers. Zij-instromers kunnen volgens hen in hun klaspraktijk putten uit eerdere ervaringen waar directe instromers dit niet kunnen, naast vakinhoudelijke PI. De directieleden geven aan dat sommige directe instromers een bijberoep hebben binnen de sector of inzetten op bedrijfsstages, PI en gesprekken met pedagogische begeleiders. Toch gaven verschillende zij-instromers aan sterk in te zetten op vakinhoudelijke PI om mee te blijven met de veranderingen op de arbeidsmarkt. Doordat zij-instromers en directe instromers verschillende kennis en vaardigheden meebrengen binnen het lerarenteam, zet één van de bevroagde directieleden binnen deze focusgroep in op een combinatie van zij-instromers en directe instromers in zijn lerarenteam.

Anderzijds stamt de nood in de gesprekken aan PI omtrent vakinhoudelijke kennis ook uit het moeten bijleren van nieuwe vakinhouden. In de gesprekken kwamen drie redenen hiervoor naar boven. Een bevroagde duale leraar en arbeidsmarktactoren gaven ten eerste aan dat de kennis van de zij-instromers uit hun vorig beroep vaak zeer specifiek een niche is terwijl de leerstof in hun onderwijsvak op school net vaak heel breed gaat. Ten tweede is het mogelijk dat de inhoud van een onderwijsvak wijzigt in functie van de modernisering.

Een tweede nood gerelateerd aan de vakinhoudelijke kennis van de praktijkleraren binnen dit onderzoek is de kennis omtrent ICT-toepassingen. Deze nood zal later bij ‘Technology-Enhanced Learning’ dieper uitgewerkt worden.

Een laatste uitdaging voor startende praktijkleraren die in de gesprekken naar boven kwam is het hebben van kennis om zelf cursusmateriaal op te stellen alsook om vakoverschrijdend te werken. Het opstellen van cursusmateriaal zal hieronder bij ‘vaardigheden’ verder uitgediept worden.

### Vaardigheden

In op één na alle gesprekken gingen de respondenten spontaan in op de vaardigheden van de praktijkleraren. Ze bespraken volgende thema's:

*Tabel 5: Overzicht besproken thema's bij de vaardigheden van de leraar*

| Besproken thema's                  | Aantal gesprekken |
|------------------------------------|-------------------|
| Creëren van een vertrouwensband    | 14                |
| Coachingsvaardigheden              | 9                 |
| ICT-vaardigheden                   | 8                 |
| Vakgebonden vaardigheden           | 6                 |
| Zelf ontwerpen van cursusmateriaal | 2                 |

|                     |   |
|---------------------|---|
| Differentiatie      | 2 |
| Klasmanagement      | 2 |
| Categorie 'overige' | 3 |

In veertien gesprekken kwam het opbouwen van een **vertrouwensband met de leerling** aan bod. Bijna alle bevroegde directieleden uit het buitengewoon onderwijs gaven aan dat zij binnen hun school sterk inzetten op het creëren van een vertrouwensband tussen leraar en leerling. Zij geven aan dat hun praktijkleraren een sterke vertrouwensband hebben met hun leerlingen:

*“Dat is bij ons ook één van de belangrijkste dingen. Bij de start van het schooljaar is voor mij het studeren of het cognitieve nog niet zo belangrijk. De leerlingen hebben al een weg afgelegd. Zorg dat eerst het vertrouwen er is, de veiligheid er is om dan te beginnen leren.”*  
(Respondent 36, directielid, buitengewoon secundair onderwijs)

Ook bijna alle bevroegde leraren gaven aan dat de vertrouwensband met hun leerlingen aanwezig is. In de gesprekken gaven zij vaak voorwaarden of manieren aan om een goede vertrouwensband te creëren. Meerdere bevroegde leraren gaven aan dat een kleine klasgroep een vertrouwensband faciliteert. Daarnaast zeiden enkele leraren dat zij veel begrip en geduld tonen naar de leerlingen toe. Zij stellen zich empathisch op en proberen zich in te leven in de situatie van de leerlingen. De respondenten benoemden nog allerhande andere manieren om een vertrouwensband te creëren met de leerlingen zoals via uitstappen of workshops buiten de school, wekelijkse gesprekken met de leerling en eventueel ook ouders, een Whatsapp-groepje waarin leerlingen vragen mogen stellen of problemen mogen aangeven, de positieve zaken benadrukken, ...

Een leraar gaf bijvoorbeeld aan dat ze als voorwaarde aan de leerlingen stelt dat ze eerlijk moeten zijn tegen haar:

*“Ik vertrouw jullie, maar wees ook eerlijk. Ik heb liever dat je eerlijk bent, dan dat je allerlei dingen begint uit te vinden omdat je een taak niet gemaakt hebt.”* (Respondent 26, zij-instromer, buitengewoon secundair onderwijs)

Eén directielid benoemde ook consequent de regels hanteren, authentieke leraren die geen 'rolletje' spelen, leerlingen die zichzelf mogen zijn en een preventieve aanpak als manieren om een vertrouwensband te ontwikkelen:

*“Genoeg gesprekjes voeren, ook op de speelplaats. De zorgleerkracht gaat er dan ook bijzitten of een babbeltje doen. Ook leraren doen dat ook wel zodat er ook op andere momenten dan het lesgeven ook wel contact is met de leerlingen en dat er ook wel echt interesse is naar wie dat die leerlingen zijn en niet dat is mijn les.”* (Respondent 25, directielid, buitengewoon onderwijs)

Enkele leraren uitten enkele bedenkingen over de band met hun leerlingen. Beide duale lesgevers gaven bijvoorbeeld aan dat zij merkten dat de vertrouwensband met de leerlingen minder goed was omdat zij maar enkele lesuren lesgeven aan hen. Daarnaast gaf één leraar aan dat er een vertrouwensband moet zijn maar dat deze professioneel moet blijven. Deze respondent vond het soms moeilijk om de grens hierbij te kunnen bepalen. Een andere respondent gaf dan weer aan dat cultuurverschillen met de leerlingen soms de communicatie bemoeilijkten:

*“En ik mis eigenlijk handvaten om over culturen heen in dialoog te gaan. Dat heeft dan ook te maken met feit dat je soms te weinig kennis hebt van culturele gewoonten of communicatie*

*gewoonten waardoor je soms vastloopt in gesprek met leerlingen.” (Respondent 14, directe instromer, gewoon secundair onderwijs)*

Meerdere directieleden en leraren gingen dieper in op de noden omtrent **coachingsvaardigheden**. Ook in de focusgroep met leden van de pedagogische begeleidingsdienst kwam dit aan bod. Twee directieleden en een lid van de pedagogische begeleidingsdienst gaven aan dat het coachen en begeleiden van de leerlingen in arbeidsmarktgerichte opleidingen soms een uitdaging kan zijn voor hun startende leraren. Ook enkele bevraagde leraren en een duale leraar gaven aan dat zij soms moeilijkheden ervaren met het begeleiden en omgaan met de leerlingen omwille van hun gedrag of achtergrond. Toch zijn er ook enkele bevraagde ervaren leraren die aangaven wel al goede coachingsvaardigheden te bezitten, mede dankzij hun ervaring voor de klas.

Binnen de gesprekken met de verschillende groepen actoren gaf telkens minstens één respondent per groep aan dat de **ICT-vaardigheden** van de praktijkleraren voor verbetering vatbaar waren. Zo verloopt online cursussen of werkfiches maken niet altijd even vlot. Omdat deze bevinding een onderdeel is van TEL (Technology Enhanced Learning) binnen de krachtige leeromgeving zal dit daar uitgebreider besproken worden.

Verschillende zij-instromers of directe instromers met een bijberoep gaven aan hun **vakgebonden vaardigheden geleerd op het werkveld** goed te kunnen gebruiken in de klas. Ze staan ook sterk open om nieuwe vaardigheden bij te leren en willen deze meteen kunnen toepassen in de klas. Een directielid gaf aan dat de basisvaardigheden voor een leraar momenteel zijn opgenomen in de lerarenopleiding waardoor startende leraren deze vaak al bezitten. De meer ervaren leraren hebben deze vaardigheden echter niet altijd geleerd in hun opleiding:

*“Wat mij altijd stoort in het debat over de lerarenopleidingen. Dat is dat die heel vaak onder vuur komen te liggen, terwijl mijn ervaring is dat die lerarenopleidingen veel beter zijn dan vroeger. Want van die zaken die hierin staan vertrouwensband, reflectieve dialoog, een onderlinge reflectieve, samenwerkend, enzovoort, die vandaag de dag horen bij de basisvaardigheden van de leerkracht. Jonge mensen hebben die, dus instromers die nieuw in het onderwijs staan, die hebben dat geleerd. In de lerarenopleiding is er aandacht voor geweest en ze hebben daar wel op zijn minst notie van. En meer ervaren leerkrachten. En ik beschouw mijzelf daar dan bij, die hebben dat eigenlijk niet geleerd.” (Respondent 28, directielid, gewoon onderwijs)*

In de gesprekken met enkele leraren kwam aan bod dat zij sterk inzetten op activerende werkvormen in functie van het leerproces van de leerlingen:

*“Ik ben hier zelf heel lang bezig soms met dan eens een domino te maken, dan eens een dit te maken, dan is eens dat te maken.” (Respondent 17, directie instromer, buitengewoon onderwijs)*

Een ander thema dat werd besproken door de pedagogische begeleidingsdienst en één leraar is het **zelf ontwerpen van cursussen**. In arbeidsgerichte opleidingen is er vaak geen cursus voorhanden, de leraar moet die dus zelf opstellen. Een pedagogisch begeleider gaf aan dat niet elke leraar voldoende competenties heeft om zelf een cursus op te stellen. Als er toch een handboek bestaat, moet de leraar voldoende vaardigheden hebben om de vertaalslag te maken naar zijn eigen unieke leeromgeving of context. Nieuwe leraren bezitten deze vaardigheden vaak nog niet waardoor een cursus ontwikkelen

door hen als uitdagend kan worden ervaren. Ook enkele bevraagde leraren gaven aan dat zij zelf hun cursus opstellen en hiermee worstelden.

**Differentiatie** kwam ook bij twee respondenten, een directielid en een leraar, naar boven als opleidingsnood voor praktijkleraren. Dit wordt later binnen de krachtige leeromgeving in 'Adaptief onderwijs' verder uitgediept.

In de focusgroep met leden uit de pedagogische begeleidingsdienst en een gesprek met een leraar kwam verder aan bod dat vooral zij-instromers het **klasmanagement** soms als uitdagend ervaren. Ook één van de duale lesgevers gaf aan dat dit voor hem moeilijk was.

De pedagogische begeleiders bespraken in hun focusgroep nog enkele noden van leraren zoals het opstellen van een **evaluatie**, inspelen op het leerproces van de leerling, geïntegreerd lesgeven en lesgeven op maat van de leerling. Eén van de respondenten illustreerde deze als volgt:

*“Als je 230 competenties hebt, om die allemaal gedaan te krijgen en om die op een goeie manier te gaan evalueren. Welke doe je wel, welke doe je niet? Hoeveel keren neem je sommige mee? Zijn ze allemaal even belangrijk? Dat is een hele moeilijke evenwichtsoefening voor scholen.”* (Respondent 12, pedagogische begeleidingsdienst)

*“Slagen wij erin als leerkracht van een complex iets een logisch verstaanbaar en begrijpbare taal aan te reiken naar de leerlingen toe? Kunnen wij die vertaalslag maken van een complex iets van externe organisaties of industriële partners naar een leerproces?”* (Respondent 9, pedagogische begeleidingsdienst)

Uit de gesprekken merkten we dat zij-instromers naast bovengenoemde noden op vlak van vaardigheden, ook eigen specifieke noden ervaarden. Zo gaf een directielid aan dat de zij-instromers uit haar lerarenteam noden ervaren in zake administratie. Eén van de zij-instromers gaf dit in zijn gesprek ook aan. Eén van de duale lesgevers voegde tot slot nog toe dat hij het moeilijk vond om zichzelf in te schatten als leraar en ervaarde moeilijkheden met het omgaan met de verschillen tussen klassen.

### Affectieve doelstellingen

Binnen de affectieve doelstellingen van de leraar onderscheiden we ook hier, parallel aan de literatuurstudie, drie onderdelen namelijk: de verwachtingen ten aanzien van de leerlingen, de overtuiging van de leraar ten aanzien van leren en de overtuiging van de leraar ten opzichte van zichzelf. Deze affectieve doelstellingen kwamen aan bod in 16 gesprekken.

### **Verwachtingen ten aanzien van de leerlingen**

Bijna alle leraren uitten in hun gesprek verwachtingen ten opzichte van de leerlingen. Dit onderdeel van affectieve doelstellingen kwam in 14 gesprekken aan bod. Dit was bij vele leraren een mix van positieve of hoge verwachtingen en negatieve of lage verwachtingen. Uit de literatuurstudie weten we dat de verwachtingen van de leraar over de leerlingen bepaalt hoe hij de krachtige leeromgeving vormgeeft. Leraren met een hoge verwachting ten aanzien van hun leerlingen zullen de lat hoog leggen en de leerlingen uitdagen en een meer krachtige leeromgeving voorzien.

Een groot deel van de leraren uit het kwalitatief onderzoek vertaalde zijn hoge verwachtingen van de leerlingen in uitdagende leertaken in een authentieke leeromgeving (via bijvoorbeeld een leeronderneming) of door hen meer aan te leren dan gevraagd in het leerplan. Hier wordt later dieper op ingegaan. Uit enkele gesprekken bleek dat de leraren geloven in hun leerlingen en hen voorzien van voldoende ondersteuning bij deze uitdagende leertaken:

*“Je moet ze echt positief aanhalen van kijk het is nu misschien mislukt, maar dat wil niet zeggen dat het volgende keer niet kan lukken. Lukt het dan ook niet, dan gaan we verder zoeken naar hoe we dat wel kunnen creëren zodat dat wel lukt. Er zijn ook momenten of dingen die helemaal nooit zullen lukken. Maar is dat slecht? Nee, want er zijn talenten die wel bij hen bovengehaald worden.”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Toch uitten verschillende leraren op basis van hun ervaringen in de klas ook veralgemenende lage verwachtingen ten opzichte van hun leerlingen. Dit zien we doordat enkele praktijkleraren enerzijds een negatief beeld hebben van de leerling en deze omschrijven met termen zoals ‘moeilijk gedrag’, ‘geen motivatie’, ‘erop uit om de klas op stelten te zetten’ of ‘(intellectueel) zwakke leerlingen’. Anderzijds merken we ook uit de gesprekken dat enkele praktijkleraren de kennis en vaardigheden van de leerlingen laag inschatten. Een terugkerend thema hierbinnen is lage verwachtingen inzake zelfregulerend leren. Volgende citaten illustreren de lage inschatting van enkele bevroegde praktijkleraren omtrent de kennis en vaardigheden van hun leerlingen:

*“Want duaal leren dat werkt ook niet honderd procent hoe het moet. Dat is eerder voor de probleemgeval leerlingen die echt geen theorie willen doen.”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon onderwijs)

*“Meestal een arbeidsmarkt is geïnteresseerd in niets. Laten we van dat principe vertrekken. Ze komen hier zitten omdat ze hier moeten zitten. Dus ja dat zelfregulerend leren dat zit er niet in. Dat is thuiskomen en die gasten gaan er niets mee doen.”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon onderwijs)

*“Ik geef les in het BSO. Een tekstje schrijven is al niet makkelijk voor die mannen. Alé, ik ga dat nu zien volgend jaar met het nieuw leerplan van de vakantie en erover nadenken over dat portfolio gedoe ook. Maar mijn gasten zijn ook geen ICT-mannen.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon onderwijs)

### **Overtuiging ten aanzien van leren**

Dit thema kwam aan bod in een minderheid (n=5) van de gesprekken. Enkele leraren uitten hun overtuigingen ten aanzien van het leren van leerlingen. De meeste overtuigingen waren zeer praktisch gericht. Zo gaven de desbetreffende leraren aan dat de leerlingen het beste leren door het nut ervan voor hun toekomstig beroep te expliciteren of door te oefenen en het zelf te ervaren. Een directe instromer voegde eraan toe dat de leerlingen zich goed moeten voelen voordat ze kunnen leren. Een andere leraar deelde zijn overtuiging ten opzichte van leren en evaluatie:

*“Nu mijn visie daarover is evaluatie ik zou niet meer werken met punten an sich. Gewoon geslaagd of niet geslaagd? Je kan het. Het is veilig om die auto in het verkeer te zetten. Of het is niet veilig.”* (Respondent 22, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

### **Overtuiging van de leraar over zichzelf**

Dit thema kwam niet spontaan aan bod tijdens de interviews en focusgroepen.

#### *B. De leraar met persoonlijke factoren*

Deze thematiek kwam spontaan aan bod in 22 gesprekken. Binnen dit onderdeel zullen we eerst ingaan op de zoektocht naar innovatie van de leraren technische- en praktijkvakken. Nadien zoomen we in op de werkervaring van de leraren in hun vorig beroep. Vandaaruit focussen we op de overstap van deze

leraren naar het onderwijs: wat was hun motivatie voor deze overstap en welke uitdagingen ervoeren zij hierbij?

In bijna alle gesprekken werden de persoonlijke factoren van de leraar besproken. Allereerst viel op dat alle geïnterviewde leraren op zoek zijn naar **innovatie**. Elke bevroegde leraar was er zich van bewust dat de arbeidsmarkt in een snel tempo verandert en gaat actief op zoek naar PI om deze veranderingen te kunnen bijbenen. Deze drang naar innovatie bevond zich voornamelijk op vakinhoudelijk niveau maar enkele bevroegde leraren (vooral directe instromers) willen zich ook op pedagogisch-didactisch niveau blijven ontwikkelen.

*“Ja, ik volg alle opleidingen die ik krijg, dus ik ga nu ook daar naartoe gaan. Je haalt er altijd wel iets uit. Ik vind dat altijd goed meegenomen. In de auto-industrie veranderen er toch jaarlijks verschillende dingen. Dan ben ik ook als leerkracht mee met de vernieuwingen.”*  
(Respondent 19, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

Wanneer we spraken met directieleden, leden van de pedagogische begeleidingsdiensten, arbeidsmarktactoren en RTC werden deze uitspraken genuanceerd. Zij gaven unaniem aan dat de drang naar innovatie afhangt van leraar tot leraar en dat leraren soms belemmerd worden door tijd of angst voor het onbekende. Enkele andere benoemde kenmerken van praktijkleraren door leraren, directieleden en een RTC-medewerker waren het zorgende karakter van de leraar en de leraar als ‘doener’. Daarnaast gaf één directielid aan dat de leraren best authentiek en consequent zijn naar hun leerlingen toe.

Als we vervolgens inzoomden op de **werkervaring** van de technische en praktijkleraren, merkten we op dat bijna alle directieleden aanhaalden dat de overgrote meerderheid van hun praktijkleraren voordien werkzaam waren op de arbeidsmarkt naast of voor hun onderwijsopdracht. Dit sluit ook aan bij de eerdere bevindingen uit het kwantitatief deelonderzoek waaruit bleek dat 83% van de bevroegde leraren zij-instromer waren. Bovendien oefent een deel van de leraren uit hun korps een bijberoep uit om op de hoogte te blijven van de veranderingen op het werkveld. Dit strookt met de bevinding uit de survey-studie waaruit bleek dat 32% van de bevroegde leraren een bijberoep uitoefende naast hun onderwijsstaak. Hierbij voerde de grote meerderheid van de respondenten een bijberoep uit als zelfstandige. Uit de gesprekken met leraren bleek, net zoals uit de survey-studie, dat zowel zij-instromers als directe instromers vaak een bijberoep of flexi-job uitvoerden die aansloot bij hun onderwijspraktijk. Wanneer we de zij-instromers bevroegen, viel op dat hun onderwijsvak in bijna alle gevallen erg goed aansloot bij hun vorige beroep. Ook dit strookt met onze eerdere bevindingen in het kwantitatieve onderzoek waaruit bleek dat 84% van de leraren met een bijberoep aangaf dat dit verband hield met hun lesopdracht. Wanneer we leraren met een bijberoep vroegen hoe ze de combinatie ervoeren, werd hier voornamelijk positief op geantwoord. Toch ondervonden ze soms moeilijkheden met het opmaken van een planning. Ze zagen vooral het voordeel in van het combineren van beide jobs namelijk het binnenbrengen van de praktijk in de klas.

*“Klanten hebben niet altijd begrip dat je maar één dag per week bij hen kan gaan. Dus ja ik combineer nu zodanig dat ik vier dagen op school en één dag voor mijn eigen werk en die één dag ja. Het zijn eigenlijk de klanten die hun agenda moeten aanpassen in de plaats dat ik mijn agenda aanpas. Klanten zijn zo flexibel niet.”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

Uit het kwantitatief deelonderzoek bleek dat heel wat zij-instromers (83% van het totaal aantal respondenten) deelnamen aan de survey. Wanneer we hen in het kwalitatief deelonderzoek bevroegen naar hun **motivatie om de overstap te maken**, gaf bijna de helft van de zij-instromers aan

dat deze stap ongepland was. Enkele leraren zeiden gevraagd te worden de overstap te maken door iemand uit hun directe netwerk die al werkzaam was binnen het onderwijs. Door bezuinigingen, veranderingen of ontevredenheid in hun vorige job op de arbeidsmarkt, gingen ze hierop in. Sommige zij-instromers gaven aan vroeger de ambitie te hebben gehad om les te geven maar door omstandigheden kozen zij toch voor een andere job. Twee zij-instromers kozen voor het onderwijs deels in functie van hun gezinsleven. Ze wilden meer tijd met hun kinderen doorbrengen. Eén van de bevroegde directieleden gaf aan dat de zij-instromers uit haar lerarenkorps overstapten naar het onderwijs omwille van de maatschappelijke bijdrage, vakfierheid, ziekte waardoor het niet meer mogelijk was het vorig beroep uit te voeren, contact met jongeren of het doorgeven van kennis.

Veel bevroegde zij-instromers ervoeren deze overstap als **uitdagerend**. Enkel directieleden gaven aan dat de zij-instromers niet altijd weten wat van hen verwacht wordt als leraar en hoe de dagelijkse realiteit als leraar eruit zal zien. Bovendien werd in een gesprek opgeworpen dat zij-instromers vaak veertig- of vijftigplussers zijn, voor wie het een grote stap is om zelf terug les te volgen. Dit directielid zag dat zij-instromers eerst starten in het onderwijs en daarna overwogen om al dan niet een lerarendiploma te behalen. Dit alles zorgde voor een extra druk voor collega's en opleidingsverantwoordelijken om de zij-instromers voldoende te kunnen ondersteunen. Daarnaast gaf een directielid aan dat zij-instromers vaak ook moeite hebben met de administratieve taken van een leraar, daar zij hier in een vorig beroep geen ervaring rond hebben opgedaan.

Uit de focusgroep met enkele leden van de pedagogische begeleidingsdienst bleek dat een aantal zij-instromers werkzaam zijn zonder een pedagogisch bekwaamheidsbewijs. Dit kwam ook naar boven in de gesprekken met directieleden. Daar haalden sommige respondenten aan dat hun praktijkleraren het soms een uitdaging vinden om te differentiëren omdat ze dat nooit geleerd hadden. Toch werd in deze focusgroepen aangehaald dat zij-instromers naarmate ze langer actief zijn in het onderwijs, hierin groeien.

*“Je hebt ervaren leerkrachten. Je hebt startende beginnende leerkrachten en je hebt zij-instromers.”* (Respondent 9, lid van de pedagogische begeleidingsdienst)

Wanneer we de zij-instromers hierover bevroegen, gaven bijna alle zij-instromers aan dat ze doorheen hun eerste jaar of daarna hun lerarendiploma behaalden. Slechts drie zij-instromers behaalden dit diploma voordat zij aan de slag gingen als leraar.

In enkele gesprekken kwam aan bod dat hoewel de zij-instromers veel vakgebonden expertise hebben, is het voor hen niet altijd eenvoudig om deze op een goede manier over te brengen naar leerlingen. Dit kwam ter sprake in de focusgroep met leden van de pedagogische begeleidingsdienst en een gesprek met een directielid. Zo is lesgeven, naast kennisoverdracht, ook bijvoorbeeld het coachen van leerlingen en verbinding creëren. Daarnaast bleek dat er niet altijd een één-op-één transfer kan gemaakt worden tussen de vakkennis van zij-instromers en hun onderwijsvak. In twee gesprekken werd aangegeven dat door bijvoorbeeld de modernisering de vakinhoud kan wijzigen waardoor professionalisering nodig is:

*“En natuurlijk de regelgeving verandert ook altijd. Door de modernisering zijn er nieuwe eindtermen waardoor dat die leerkrachten meer theorie moeten geven en dat ze dus zaken moeten aangeven dat ze de voorbije jaren nog niet hebben geleerd aan die leerlingen. En dus worden ze daar ook mee geconfronteerd dat ze zich daar niet sterk in voelen.”* (Respondent 2, arbeidsmarktactor)

De bevroegde zij-instromers wierpen daarnaast nog enkele uitdagingen op die zij ervoeren bij de overstap naar het onderwijs. Zo konden zij niet steeds hun anciënniteit meenemen, ondervonden ze soms tijdsgebrek bij het voorbereiden van de lessen, ervoeren ze moeilijkheden bij het creëren van een band met de leerlingen of moesten ze zich aanpassen aan de snelheid van het onderwijs. Ze gaven ook voordelen aan bij het kiezen voor het lerarenberoep zoals meer vakantiedagen en de mogelijkheid om het te combineren met een andere job.

### 2.2.2. De leraar als teamspeler

Uit zowel de literatuurstudie als uit de kwantitatieve deelstudie bleek dat leraren samenwerkingen aangaan met hun schoolinterne collega-leraren alsook met leraren van andere scholen. Uit de twee vorige deelonderzoeken bleek ook dat deze samenwerkingen bijdragen tot een krachtige leeromgeving voor de leerlingen. Uit het kwantitatieve onderzoek bleek dat leraren praktijkvakken binnen dezelfde school onderling gemiddeld iets vaker samenwerken (gemiddelde is hier 3,81 op vijf) dan leraren praktijkvakken met leraren algemene vakken (gemiddelde is hier 3,18 op vijf). In de literatuurstudie omvatte dit onderdeel drie aspecten: de informele relatie, de samenwerking en de professionalisering binnen het lerarenteam. Op basis van de resultaten van het kwalitatieve onderzoek, dat ook gesteund wordt door resultaten uit het kwantitatieve deelonderzoek, werd dit onderdeel van het model uitgebreid.

Op basis van de resultaten van het kwalitatieve deelonderzoek maakten we eerst het onderscheid tussen 'de leraar als teamspeler binnen de school' en 'de leraar als teamspeler overheen scholen'. De drie beschreven onderdelen uit de literatuurstudie komen hier ook aan bod, weliswaar in een gewijzigde volgorde, aangevuld met een nieuw kenmerk: de complementariteit van het lerarenteam. De resultaten van dit onderdeel kwamen spontaan aan bod bij alle drie de hoofdvragen.

#### A. De leraar als teamspeler binnen de school

##### De informele professionalisering door collega-leraren

Uit meerdere gesprekken bleek dat leraren elkaar informeel professionaliseren. Dit kan verschillende vormen aannemen. Sommige leraren praatten over informele professionalisering tijdens de dagdagelijkse lespraktijk, anderen over informele professionalisering na het volgen van een formeel PI. De eerste vorm namelijk de informele professionalisering **tijdens de dagdagelijkse lespraktijk** vindt plaats door expertise uit te wisselen of hulp te verlenen aan nieuwe of ervaren collega's:

*"Zeker die ICT-toepassingen. Wij zijn daar totaal niet mee. We doen ons best, maar we hebben dat niet in de vingers hé. Wij moeten echt vertrouwen op onze jonge collega's. Gelukkig hebben wij heel goede collega's die daar heel vlot mee zijn en die het geduld hebben om ons daarin te begeleiden."* (Respondent 16, directe instromer, buitengewoon secundair onderwijs)

Ook beide duale leraren gaven aan dat ze naast hun formele opleiding ook veel bijleerden van hun collega's. Zo gaf één van deze duale leraren aan dat hij een mentor toegewezen kreeg die hem bij de start begeleidde:

*"Dus met een soort mentor die me begeleidde. En dat is ook zinvol, zeker om daar wat tips te krijgen en om te kijken hoe beginnende leraren eigenlijk starten hé om dat ook mee te volgen."* (Respondent 38, duale lesgever)



Ook een respondent van de pedagogische begeleidingsdienst legde de nadruk op een goede aanvangsbegeleiding voor startende leraren. Eén van de directieleden zette hier sterk op in door startende leraren aan te sporen lessen te gaan observeren van collega's en hen ook aan te spreken.

Een andere manier voor leraren om elkaar informeel te professionaliseren is om **elkaar op de hoogte te brengen nadat een teamlid een PI volgde**. Toch gaven enkele respondenten aan dat deze methode niet altijd feilloos verloopt. Zo gaven enkele respondenten aan dat als één iemand van het team een PI volgt, deze dit niet altijd op een goede manier overbrengt naar het team. Een leerkracht zei hier het volgende over:

*“Dat is toch altijd anders dan dat je zelf kan meeluisteren vind ik. Zelfs als het opgenomen zou zijn en je zou dat dan thuis luisteren online dan heb je het ook gevolgd. Weet je wat ik bedoel? Dat is toch nog anders dan dat je het zo uit tweede rang mee hebt.”* (Respondent 17, directe instromer, buitengewoon secundair onderwijs)

Ook enkele directieleden en een lid van de pedagogische begeleidingsdienst herkenden dit probleem.

#### De samenwerking met collega-leraren

Iets minder dan de helft van de leraren besprak tijdens het gesprek de mate en aard van samenwerking met hun collega's. De meningen waren hier verdeeld.

Ongeveer de helft van de leraren, waaronder één duale leraar, gaf aan dat zij tevreden waren over de samenwerking met hun collega's. Zo stelden zij bijvoorbeeld samen lessen op, stemden ze de inhoud in op elkaar af, deden ze aan co-teaching, deden ze samen lesson studies, werkten ze samen aan nieuwe evaluatiemethodes of organiseerden ze samen een projectweek.

De andere helft van de leraren gaf aan dat samenwerking bij hen niet zo vlot verliep. Zo gaven enkelen van hen aan dat ze weinig tot niet samenwerkten met collega's:

*“Ik moet eerlijk zijn, ik had direct een fulltime en ik had ook mijn eigen klas. De persoon waarmee ik samen moest werken dat lukte niet echt. Hij heeft ook een jaar later zijn ontslag gegeven. Ik zit op mijn eilandje om eerlijk te zijn.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

Naast de leraren erkenden ook de andere actoren zoals de bevroegde arbeidsmarktactoren, pedagogische begeleidingsdienst en RTC-medewerkers dit spanningsveld. Eén van de arbeidsmarktactoren gaf aan dat zij het als een uitdaging ervaarde om leraren te laten samenwerken in hun PI:

*“Maar toch blijft het dikwijls een virtueel bedrijf van één leerkracht en waar ik honderd keer kan zeggen ‘maar betrek die leerkracht, betrek die leerkracht, betrek die leerkracht’ en dan wordt het moeilijk.”* (Respondent 3, arbeidsmarktactoren)

Twee RTC-medewerkers merkten ook op dat leraren onderling weinig lesmateriaal met elkaar deelden. Omtrent de samenwerking tussen leraren merkte de pedagogische begeleidingsdienst op dat het een uitdaging was om startende leraren te laten opnemen in een team:

*“Wat ik constateer is op welke manier kunnen we een beginnende, een startende leerkracht laten opnemen in een geroutineerd team? En daar ga ik mij zeer voorzichtig uitdrukken. Ik denk*

*ook dat er zeer veel ervaren leerkrachten zijn, maar die individueel als vakleraar zijn opgeleid geweest. En het is zo moeilijk van leerkrachten momenteel als team te laten gaan samenwerken. En ik denk dat dat de grootste uitdaging van de toekomst zal zijn. Van hoe kunnen we zij-instromers, maar ook nieuwe leerkrachten het gevoel geven dat ze eigenlijk tot een team behoren binnen een bepaald studierichtingsprofiel?” (Respondent 9, pedagogische begeleidingsdienst)*

Bovendien gaven ze aan dat het in de vakgroepwerking binnen scholen soms ook een uitdaging is om iedereen op éénzelfde moment te laten samenkomen. Leraren zijn immers vaak verbonden aan verschillende vakgroepen. Eén van de respondenten uit deze focusgroep deelde zijn visie voor de toekomst van de vakgroepen:

*“Eigenlijk moeten we gaan nadenken over de evolutie van het begrip vakgroep. Eigenlijk zijn dat voor mij multifunctionele teams die moeten samengesteld worden in functie van de specifieke competenties die nodig zijn om te kunnen werken in een bepaald studierichtingsprofiel.” (Respondent 9, pedagogische begeleiding)*

Enkele leraren toonden zich bewust van deze problematiek en gaven mogelijkheden aan om samenwerking te stimuleren door bijvoorbeeld de implementatie van co-teaching.

#### De relaties met collega-leraren

Ongeveer de helft van de bevraagde leraren had het in het gesprek spontaan over de relatie met zijn collega's. Vijf van de negen leraren die dit spontaan aan bod brachten uitten ontevredenheid over hun relaties met hun collega's. Eén leraar kaderde dit als volgt:

*“In de pauzes ook wordt er heel veel geklaagd en gezaagd. Iedereen heeft wel iets tegengekomen, iedereen ventileert en soms heb ik zo van ‘waar is het plezier van vroeger hé?’. Waar is de leuke pauze van vroeger? Iets vertellen van uw gezin, van wat je gedaan had.” (Respondent 16, directe instromer, buitengewoon onderwijs)*

Deze leraar gaf in het gesprek ook aan zich afgezonderd te voelen van haar collega's. Enkele andere leraren gaven dan weer aan dat ze zich goed opgevangen voelden op de school:

*“We zijn een warme school. Bij ons moet je niet zijn voor de accommodatie maar wel voor de warmte van de leerkrachten en van dat team, van de liefde van de leerkrachten.” (Respondent 17, directe instromer, buitengewoon onderwijs)*

Ook in de focusgroep met de pedagogische begeleidingsdienst werd het uitgesproken als een uitdaging om nieuwe leraren het gevoel te geven dat ze behoren tot een team. Eén van de directieleden gaf aan dat hij het groepsgevoel stimuleerde door samen te gaan eten na een PI.

#### De complementariteit van het lerarenteam

Een lerarenteam bestaat uit verschillende unieke profielen van leraren. In enkele gesprekken werd aangehaald op welke manier de leraren elkaar aanvulden en hoe dit strategisch kan worden ingezet.

Praktijkleraren hebben een uniek profiel en door hun ervaring in het vorige beroep of huidig bijberoep, komen zij ook het onderwijs binnen met vaak eigen unieke expertise en vaardigheden:

*“Ja dat merk ik als een heel groot voordeel en er is bij ons in september ook een nieuwe collega begonnen en die heeft ook jaren als hoofdverantwoordelijke in een poetsbedrijf gewerkt dus die leidde ook een groep van poets dus ja die zit er ook middenin hè.” (Respondent 24, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Binnen het lerarenteam is het daardoor mogelijk voor leraren om elkaar te versterken of aan te vullen door bijvoorbeeld elkaar te helpen of bij te scholen. Eén respondent gaf volgend voorbeeld:

*“Zeker die ICT-toepassingen. Ja. Wij zijn daar totaal niet mee. We doen ons best, maar we hebben dat niet in de vingers hé. Wij moeten echt vertrouwen op onze jonge collega’s. Gelukkig hebben wij heel goede collega’s die daar heel vlot mee zijn en die het geduld hebben om ons daarin te begeleiden.” (Respondent 16, directe instromer, buitengewoon secundair onderwijs)*

Binnen de focusgroep met directieleden werd wat dieper op dit thema ingegaan. Daar gaf een respondent het volgende aan:

*“Ik denk gewoon dat je als secundaire school ook al enorm moet differentiëren in je leerkrachtenkorps voor professionalisering omdat je eigenlijk met een heel breed ja of eigenlijk gedifferentieerd zit in diploma’s.” (Respondent 30, directielid, gewoon secundair onderwijs)*

Andere directieleden in deze focusgroep gaven eveneens aan dat zij een goede wisselwerking ervaren tussen de leraren uit hun team. Ook een lid van de pedagogische begeleidingsdienst legde de nadruk op de complementariteit van leden binnen het lerarenteam.

#### *B. De leraar als teamspeler overheen scholen*

Dit thema kwam spontaan aan bod in tien gesprekken. Ook in het kwantitatief onderzoek kwam naar voren dat er samenwerking is overheen scholen. Maar liefst 76% van de directieleden gaf aan dat zij samenwerkingsverbanden hebben met andere scholen. Verschillende leraren en directieleden in het kwalitatief onderzoek gaven aan dat ze samenwerkten met andere scholen. Deze samenwerkingen bevonden zich zowel op nationaal als op internationaal niveau. Als we inzoomden op de samenwerking tussen scholen op nationaal niveau merkten we op dat een paar respondenten aangaven dat ze vooral samenwerkten in functie van **expertisedeling** door schoolbezoeken, netwerkmomenten op PI of lerende netwerken. Daarnaast **wisselden leraren ook soms materialen uit** voor in de praktijklessen.

Een andere manier van samenwerking is het **uitwisselen van cursussen of lesmateriaal**. De pedagogische begeleidingsdiensten en een RTC-medewerker geven aan dat ze deze uitwisseling faciliteren door platformen op te stellen of door leraren met elkaar in contact te brengen. Ook de overheid faciliteert dit via bijvoorbeeld KlasCement. Enkele leraren gaven aan gebruik te maken van gelijkaardige platformen. Zowel een RTC-medewerker als de pedagogische begeleidingsdienst uitten enkele bezorgdheden over deze platformen. Zo uitte een respondent uit een RTC het volgende:

*“Je hebt KlasCement wel vanuit de overheid. Die probeert lesmateriaal ter beschikking te stellen, maar dan is ook altijd de vraag van is de kwaliteitstoets daar voldoende geweest? Zeker als het gaat om technische cursussen. Je moet wel de expertise hebben om juist te kunnen inschatten wat er daar gedeeld wordt of dat effectief ook de kwaliteitstoets doorstaat.” (Respondent 41, RTC)*

Bovendien gaf diezelfde respondent aan dat KlasCement voor technisch en beroepsonderwijs minder gedeeld lesmateriaal telt dan voor algemeen secundair onderwijs. Ook de bevroegde leden van pedagogische begeleidingsdiensten uitten enkele bezorgdheden over het delen van cursussen en lesmateriaal. Zij gaven enerzijds aan dat het gedeelde materiaal soms reeds verouderd is en anderzijds dat het cursusmateriaal niet altijd plaats laat voor geïntegreerd of coachend lesgeven:

*“Maar mijn grootste zorg is dan altijd als je zou een cursusmateriaalplatform maken waar je allemaal cursusmateriaal gaat aanbieden, dan gaan veel mensen dat gaan downloaden, heel happy zijn en zeggen van oké het gros van mijn leerplandoelen zijn afgedekt. En daar blijft het dan bij. Terwijl als we gaan kijken naar geïntegreerd projectmatig werken, als we gaan kijken naar de manier waarop dat er coachend kan lesgegeven worden. Wel, dat is niet altijd even verenigbaar met een handboek. Dat is het probleem daarvan.”* (Respondent 7, pedagogische begeleiding)

De respondent wijst hier op een mogelijke valkuil van het aanbieden van gedeeld materiaal namelijk dat de leraren mogelijks een eerder uitvoerende rol gaan opnemen in plaats van zelf passend materiaal te ontwikkelen voor de eigen klas met de geëigende (geïntegreerde) didactiek.

In deze focusgroep werd dan ook de mogelijkheid opgeworpen om een soort platform op te richten om cursusmateriaal en handboeken te delen. Iedereen zou daaraan mogen bijdragen maar de controle van deze bijdrages zou in handen zijn van een kerngroep.

Twee leraren gaven aan dat zij samenwerken met scholen uit andere landen via **Erasmus of een PI**. Dit had als doel om expertise uit te wisselen en in het geval van Erasmus om de leerlingen te laten kennismaken met een buitenlandse stageplek.

Hoewel verschillende leraren en directieleden aangaven dat zij toch al samenwerkingen opgezet hebben, zijn er ook enkele die in de toekomst nog meer of op andere manieren willen samenwerken:

*“Wij zijn aan het kijken binnen stedelijk onderwijs bijvoorbeeld rond plaatwerk. Onze machine zit altijd vol en we willen plaatwerk geven. En we zijn gaan kijken op een andere school waar ze plaatwerk hebben van lassen ook allemaal. Dat we eigenlijk bijvoorbeeld een week die praktijkruimte gaan uitlenen.”* (Respondent 33, Directielid, gewoon secundair onderwijs)

### 2.3. Belangrijke factoren binnen de schoolcontext voor professionalisering

Binnen dit onderdeel willen we dieper ingaan op het **professionaliseringsbeleid** op school bij de bevroegde directieleden alsook op enkele belemmerende factoren om PI te volgen door technische en praktijkleraren. Deze thematieken kwamen in 21 gesprekken vooral spontaan aan bod wanneer we de respondenten bevroegen naar de drie meest waardevolle kenmerken van effectieve professionalisering (onderzoeksvraag twee). Alle groepen respondenten bespraken dit onderdeel.

Uit de gesprekken merkten we dat het gevoerde beleid uiteenlopend was. Het ene directielid verplichtte het lerarenteam tot het volgen van een bepaald aantal opleidingsdagen per schooljaar terwijl dit bij het andere directielid niet verplicht was. Volgend citaat is afkomstig van een directielid dat enkele verplichte gezamenlijke opleidingsdagen per jaar invoert:

*“Normaal hebben wij één volle of twee halve pedagogische studiedagen, maar wij hebben eigenlijk een beetje een deal dat we op onze evaluatiedagen vormingen inplannen die ik wel verplicht maak. Dus zij hebben sowieso wel een drietal dagen of een viertal dagen vorming per jaar.”* (Respondent 37, directielid, buitengewoon onderwijs)

Ook in de gesprekken met leraren brachten deze soms de richtlijnen van hun school ter sprake. Zo moest de ene leraar verplicht één vakinhoudelijke en één pedagogisch-didactische PI per schooljaar volgen terwijl er bij de andere geen sprake was van verplichte PI.

Ook naar aanvangsbegeleiding gaf een leraar aan dat dit sterk is verbeterd overheen de jaren:

*“Ja, ik werd vroeger helemaal losgelaten. Dus er was geen aanvangsbegeleiding. In het beste geval had ik de cursus. In de helft van een tijd had ik geen cursus en begin maar hé. Zo ben ik begonnen dus.”* (Respondent 20, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

In een groot deel van de gesprekken kwamen ook enkele **belemmerende factoren** aan bod voor leraren omtrent het volgen van PI. Hierbij haalden verschillende bevraagde leraren alsook enkele directieleden aan dat ze niet altijd toestemming krijgen van hun directieteam om een PI te volgen omwille van vervangingen of budgettaire redenen:

*“En we hebben natuurlijk bijscholingsbudget ter beschikking voor onze leerkrachten. Dus als zij bijscholingen willen volgen, vragen zij dat aan bij ons. En als dat mogelijk is, voorzien wij daarin.”* (Respondent 34, directielid, buitengewoon onderwijs)

Twee directieleden gaven aan dat het niet altijd eenvoudig is om leraren vrij te roosteren omdat de leerlingen dan in de studie moeten. De meeste leraren vragen zelf PI aan bij de schoolleider maar een kleine minderheid gaf aan dat de schoolleider of de TAC ook soms PI aanraden aan leraren die zij dan moeten volgen. Meerdere leraren gaven aan dat zij vaak PI aanvroegen maar dat deze niet altijd goedgekeurd werden door de schoolleiding. Dit was vaak te wijten aan een beperkt budget voor opleidingen of een gebrek aan vervangingen waardoor de leerlingen in de studie zouden komen te zitten. Eén leraar vertelde hier het volgende over:

*“Ik ben heel vaak op zoek naar bijscholingen en ik vraag er ook veel aan. Maar sommige bijscholingen zijn dan zo duur dat het niet kan doorgaan, omdat het budget op school beperkt is en ze hebben al geld uitgegeven aan een dure opleiding voor alle leerkrachten op school.”* (Respondent 26, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

De leden van de pedagogische begeleidingsdienst erkenden deze uitdaging. Ze gaven aan dat er enerzijds moet geïnvesteerd worden in de opleidingen van de leraar maar anderzijds dat ze worstelen met een lerarentekort waardoor de leraren op school nodig zijn.

Ook de arbeidsmarktactoren en RTC-medewerkers herkenden dit spanningsveld. Zij erkenden dat het vrij roosteren van leraren voor meerdere opleidingsdagen moeilijk is voor de praktische organisatie van de school en proberen daardoor te kiezen voor kortere dagopleidingen of online opleidingen:

*“In sommige afdelingen heeft men er maar één of twee leerkrachten in een bepaalde afdeling. Als die dan gedurende vijf dagen buiten huis zijn, dan is dat een moeilijke organisatie. Dus daarom beperken wij onze opleiding ook tot een halve dag of een volledige dag.”* (Respondent 4, arbeidsmarktactor)

Toch gaf één respondent aan dat zij hieromtrent geen belemmeringen ervaarde:

*“Wij weten dat wij binnen onze opleiding, binnen onze vorming, dat wij wel die mogelijkheden hebben en dat onze directie daar wel volledig achter staat, van jullie moeten hier buiten, jullie moeten dat in het werkveld doen” (Respondent 24, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Daarnaast gaf een leraar aan dat ze zich weinig professioneel begeleid voelde door het directieteam. Zij heeft nood aan functioneringsgesprekken om meer inzicht te krijgen in sterktes en werkpunten.

## 2.4. De arbeidsmarkt

De arbeidsmarkt staat onderaan in het herwerkte kader samen afgebeeld met de leraar als een steunpilaar van de leerling. In het kader van de literatuurstudie werd hierbij kort ingegaan op verschillende mogelijkheden van samenwerking tussen de school en de arbeidsmarkt. De samenwerking met de arbeidsmarkt wordt ook hier beschreven met de term ‘boundary-crossing’. In het herwerkte model krijgt dit begrip visueel vorm aan de hand van een brug. Dit duidt op de symbolische brug bouwen tussen school en arbeidsmarkt om deze dichterbij elkaar te brengen. In het eerdere kwantitatieve deelonderzoek werd reeds dieper ingegaan op de mate van samenwerking tussen de school en de arbeidsmarkt. Daaruit bleek dat ongeveer de helft van de leraren samenwerkingen aanging met de arbeidsmarkt. In dit kwalitatieve deelonderzoek bouwen we op deze twee vorige onderzoeksfases verder. Eerst zal hier de aard of de manier van samenwerking de school en de arbeidsmarkt of boundary-crossing besproken worden. Daarna gaan we dieper in op de ervaring van de samenwerking van de verschillende betrokken actoren alsook voorwaarden die zij stellen aan een goede samenwerking. Verder brengen we ook de verschillende achterliggende doelen in kaart van de verschillende actoren om aan boundary-crossing te doen alsook de visie van de betrokken actoren omtrent de toekomst van boundary-crossing. Hoewel dit laatste thema bij alle gesprekken aan bod kwam, kiezen we er toch uitzonderlijk voor dit in de tekst laatst aan bod te laten komen omdat dit zorgt voor een logische samenhang van het onderdeel ‘De arbeidsmarkt’.

Aan de hand van de Wooclap gingen we de derde onderzoeksvraag na: ‘Hoe kan externe expertise uit de bedrijfswereld ingezet worden in scholen om een krachtige leeromgeving voor leerlingen te realiseren in arbeidsmarktgerichte opleidingen in het gewoon onderwijs en opleidingsvorm 3 van het buitengewoon onderwijs?’. Aan de hand van drie gepresenteerde vragen peilden we naar de manier van samenwerken, de voorwaarden en de visie voor de toekomstige boundary-crossing. Hierbij stelden we dan ook bijvragen die peilden naar de ervaring en doelstelling van de boundary-crossing.

In onderstaande tabel wordt weergegeven welke subthema’s van het onderdeel ‘De arbeidsmarkt’ aan bod kwamen gegroepeerd per groep respondenten alsook het totale aantal gesprekken waarin dit aan bod kwam.

*Tabel 6: Overzicht onderdeel ‘De arbeidsmarkt’ per groep respondenten*

| Groepen respondenten    | Manier van BC | Ervaring BC | Voorwaarden BC | Doelen BC | Toekomstvisie BC |
|-------------------------|---------------|-------------|----------------|-----------|------------------|
| Directe instromers GSO  | X             | X           | X              | X         | X                |
| Directe instromers BUSO | X             | X           | X              | X         | X                |
| Zij-instromers GSO      | X             | X           | X              | X         | X                |
| Zij-instromers BUSO     | X             | X           | X              | X         | X                |

|                                        |           |           |           |           |           |
|----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Leden van het directieteam in het GSO  | X         | X         | X         | X         | X         |
| Leden van het directieteam in het BUSO | X         | X         | X         | X         | X         |
| Pedagogische begeleidingsdienst        | X         | X         | X         | X         | X         |
| RTC's                                  | X         | X         | X         | X         | X         |
| Arbeidsmarktactoren                    | X         | X         | X         | X         | X         |
| Duale lesgevers                        | X         | X         | X         | X         | X         |
| <b>Totaal aantal gesprekken</b>        | <b>24</b> | <b>24</b> | <b>23</b> | <b>22</b> | <b>24</b> |

#### 2.4.1. De manier van boundary-crossing in functie van het leren van de leerling

Alle bevroegde leraren en directieleden deden aan boundary-crossing. Uit de gesprekken bleek dat scholen en de arbeidsmarkt op verschillende manieren kunnen samenwerken. Onderstaand bespreken we de samenwerkingsvormen die aan bod kwamen tijdens deze gesprekken. Ook hier werden deze gerangschikt naarmate de thema's voorkwamen in de gesprekken. Om de gesprekken gestructureerd te laten verlopen, lieten we de respondenten ook hier een Wooclap invullen. De resultaten worden hieronder weergegeven.

Tabel 7: Output Wooclap: Manieren van boundary-crossing

| Antwoordoptie                                 | Aantal keren aangeduid |
|-----------------------------------------------|------------------------|
| Begeleiding van stages of werkplekleren       | 28                     |
| Professionalisering van leraren               | 23                     |
| Uitwisselen van expertise                     | 19                     |
| Uitlenen van materiaal                        | 19                     |
| Co-creatie van opdrachten                     | 15                     |
| Co-creatie van lesmateriaal                   | 15                     |
| Expert als onderwijsondersteuner voor de klas | 14                     |
| Co-creatie van vaardigheidstesten             | 8                      |
| Iets anders                                   | 7                      |

#### A. Leren op de werkplek

In alle gesprekken kwam leren op de werkplek van de leerlingen ter sprake. Hierbij leren de leerlingen nieuwe kennis bij in een authentieke omgeving buiten hun klaslokaal onder begeleiding van bijvoorbeeld een leraar of een werknemer uit de arbeidsmarkt. Dit kan verschillende vormen aannemen. In de gesprekken met de verschillende actoren kwamen enkel stage, praktijk op verplaatsing en duaal leren ter sprake.

#### Stage

De meeste respondenten hadden het vooral over stages. Dit strookt ook met de bevindingen van de survey-studie waaruit bleek dat de meerderheid (63%) van de bevroegde technische en praktijkleraren samenwerkt met de arbeidsmarkt in het kader van stageplekken voor hun leerlingen. Uit de gesprekken die gevoerd werden in het kader van het kwalitatieve deelonderzoek, blijkt één consensus: de stagecomponent is een vast deel van de opleiding en alle leerlingen moeten dit volgen. Dit terwijl de pedagogische begeleidingsdienst erop wees dat de decretale verplichtingen van stages de voorbije

schooljaren veranderde<sup>2</sup>. We merkten dat deze stage organisatorisch verschillende vormen kan aannemen. Zo werkten de meeste scholen met **vaste stageplekken** waarbij ze de stageplek al dan niet konden matchen met de woonplaats van de leerling. Een bijkomend voordeel van een vaste stageplaats is dat de leraren de stage mentoren beter kennen. Eén van de directieleden lichtte deze keuze toe:

*“Wij hebben vaste stageplaatsen die wij kennen. Waarvan dat wij ook weten dat de leerlingen goed begeleid worden en waar dat ze een duidelijke feedback van krijgen.”* (Respondent 34, directielid, buitengewoon onderwijs)

Een minderheid van de respondenten gaf aan dat hun leerlingen zelf een stageplek moeten zoeken. De leerlingen worden eerst op de hoogte gebracht van de voorwaarden waaraan de organisatie moet voldoen en mogen dan zelf kiezen waar ze hun stage lopen. Een mogelijke valkuil hierbij is dat de leerlingen een stagebedrijf uitzoeken waarbij er niet voldoende begeleiding kan gegeven worden of waarbij ze niet al hun leerdoelen kunnen behalen. Een leraar gaf daarbovenop aan dat de leerlingen vaak kiezen voor een stagebedrijf dicht bij hun woonplaats. Hierdoor was het voor de leraar afhankelijk van de locatie van het stagebedrijf soms moeilijk om vaak op stagebezoek te komen:

*“Vorig jaar hadden we iemand die op stage was in N.. Dus dan zijn we zelf al drie kwartier aan het rijden ongeveer van thuis uit. Ja dat is toch best ver. Van school uit is dat toch meer dan een uur. Als je van de school naar stage moet gaan.”* (Respondent 17, directe instromer, buitengewoon onderwijs)

Daarnaast was er ook een school die de combinatie maakte. De leerling is initieel verantwoordelijk om zelf een stageplek te zoeken maar als hij er niet in slaagt, zoekt de leraar er één:

*“Dat is ook een stuk individueel per leerling waarin dat we gaan inschatten die staat stevig in zijn schoenen om zelf een stageplaats te zoeken of anders als dat niet zo goed lukt dan zoekt de leerkracht wel één. Maar het is niet zo dat wij automatisch één aanleveren, omdat de leerkrachten dat ook wel ervaren dat dat een goede stap is voor de leerlingen om zichzelf te presenteren in het werk.”* (Respondent 35, directielid, buitengewoon onderwijs)

Een andere structurele component die varieert van school tot school was de **duurtijd van de stageperiode**. Zo gaven de meeste respondenten aan dat de leerlingen één à twee dagen in de week stagelopen over een langere periode. Een minderheid gaf aan dat leerlingen blokstages doen van enkele weken na elkaar.

Verder varieerde ook de aantallen van **stagebezoeken** door de leraar. Zo gaven enkele leraren aan dat zij meerdere keren per stageperiode op stagebezoek gingen. Vooral in het buitengewoon onderwijs werd hier aandacht aan besteed. Zo gaf een directielid aan dat de leraren wekelijks belden naar de stageplek en ook regelmatig fysiek langsgingen om te vragen hoe de stage verliep zodat ze tijdig konden bijsturen.

De stageperiode brengt zowel voor de leerlingen als voor de leraar heel wat **voordelen** met zich mee. Via de stage zetten de leerlingen hun eerste stappen in de arbeidsmarkt en leggen ze nieuwe

---

<sup>2</sup> Voor informatie hierover zie [Omzendbrief inzake leerlingenstages, observatieactiviteiten en praktijklessen op verplaatsing in het voltijds gewoon secundair onderwijs en BuSO OV4: overzicht van vigerende regelgeving en aansprakelijkheid](#)



contacten. Bovendien krijgen ze een realistisch beeld van hoe de arbeidsmarkt er uit ziet en leren ze de arbeidsattitudes aan zoals stiptheid en correctheid. Daarnaast gaven meerdere leraren aan dat sommige leerlingen na afloop van hun stage verbonden kunnen blijven aan hun stagebedrijf via vakantiewerk of dat ze zelfs een contract kunnen bemachtigen na hun afstuderen. Toch gaf een respondent uit de pedagogische begeleidingsdienst aan dat hier voorzichtigheid bij geboden is:

*“We krijgen regelmatig signalen dat bijvoorbeeld stagebegeleiders nu gesprekken voeren met leerlingen van ‘ah je gaat toch geen zevende jaar volgen volgend jaar? Want je kan beter bij ons ineens starten’. Dat doen in de context van een school... Ik heb er begrip voor, maar daar moeten we wel ook echt aandacht voor hebben. Dus dat verbieden, dat is misschien niet nodig, maar wel gewoon dat gesprek openen van: oké je kan naar een jongere kijken als iemand die je volgend jaar kan aanwerven of we kunnen kijken naar iemand die zich nog voor de komende 45 jaar in een arbeidsmarkt moet bewegen.”* (Respondent 8, lid van pedagogische begeleidingsdienst)

Ook de leraren halen voordeel uit de stages van de leerlingen. Verschillende leraren haalden aan dat zij op stagebezoek via gesprekken met de mentoren meer te weten komen over de noden en de realiteit van het werkveld. Eén leraar zei hier het volgende over:

*“Ik geef ook de stagebegeleiding. Dus ik sta wel in contact met het werkveld. Ik krijg wel een mooi beeld van wat de leerlingen op de werkvloer moeten doen. Dan merk je dus wel dat de werkvloer, dat ze het overal wel net een beetje anders doen.”* (Respondent 14, directe instromer, gewoon onderwijs)

Enkele leraren gaven ook aan geïnspireerd te raken door de stagebezoeken en deze nieuwe kennis dan ook mee te nemen naar de klaspraktijk:

*“Ik had nu onlangs een stagiair en die stagementor zei van kijk: Ik heb niet graag dat ze het wiel nemen tussen de spaken van het wiel, omdat je toch met uw vingers overal tussen kan zitten. Dan heb ik dat meegenomen naar mijn lespraktijk. Dat was een klasgenoot van die stagiair. Oké, doe een keer een wiel op en die leerling nam het toevallig ook tussen de spaken dat ik zei: ‘ja, je mag dat niet doen’.”* (Respondent 22, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

Hoewel de meeste leraren en directieleden aangaven dat de stages vlot verliepen, hebben ze toch te maken met enkele **uitdagingen**. De uitdagingen die bij de meeste respondenten naar voren kwamen, hadden te maken met de evaluatie van de stages. Zo merkten enkele leraren op dat er soms een discrepantie is tussen de punten toegekend door de stageplek en deze door de leraar. Hierbij gaven deze leraren aan dat de stageplek eerder evalueert op attitudes. Volgend citaat capteert dit het beste:

*“Dus die van ons zijn redelijk op tijd, beleefd en die doen wat er gevraagd wordt. Ja als ik daar niet bij ben, hebben die allemaal (...) negentig tot honderd procent hé. Ja, ik bedoel ik geef*

*nooit geen negentig en honderd procent in mijn praktijk hé.” (Respondent 20, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)*

Een andere moeilijkheid die enkele zij-instromers in het gewoon onderwijs aanhaalden, is dat het bedrijf niet kan garanderen dat de leerlingen alle leerplandoelstellingen op stage kunnen behalen:

*“Wij kunnen dat wel ophoesten van kijk dat zijn alle leerplandoelen. Welke leerplandoelen zou hij bij jullie bereikt hebben? Dat kunnen we eventueel wel doen. Maar we kunnen niet gaan eisen van een bedrijf dat, dat en dat moet hij bij jullie gezien hebben tijdens zijn stage. Ja bij manier van spreken als hij in die twee weken stage dat hij gaat toevallig geen relais moeten geplaatst worden, ja die mens kan geen werk toveren hé.” (Respondent 23, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)*

Een directielid merkte verder op dat de evaluatie op de stageplek vaak snel moet verlopen:

*“Time is money en om tijd te maken voor de evaluatie van een stagiair is dat soms nogal, niet altijd, bij kleine zelfstandigen soms wel wat moeilijker om dat op een degelijke manier te doen. En dat moet dan soms sneller gaan. En dan is dat wel jammer als dat niet verloopt zoals dat gepland is, maar we zijn dus wel op zoek naar een goed werkbaar evaluatie-instrument dat vlot is en voor iedereen een meerwaarde is.” (Respondent 35, directielid, buitengewoon onderwijs)*

Ook een andere respondent ervaarde problemen met de evaluatie van de stages. Zij merkte op dat de evaluatiecriteria niet duidelijk waren voor de stagementoren en de leerlingen en herwerkte het evaluatiedocument in samenspraak met het werkveld. In de gesprekken met actoren uit het buitengewoon onderwijs kwam soms naar boven dat zij moeilijkheden ondervinden met het vinden van een stageplaats die openstaat voor leerlingen die meer begeleiding nodig hebben. Alle bevroegde RTC- medewerkers gaven aan dat zij niet betrokken zijn bij stages. Ook één van de duale leraren gaf aan niet betrokken te zijn bij de stages.

### Praktijk op verplaatsing

In bijna alle gesprekken met leraren en directieleden uit het buitengewoon onderwijs kwam ‘praktijk op verplaatsing’ ter sprake. Hoewel de omzendbrief vermeldt dat een praktijkles op verplaatsing niet noodzakelijk door de eigen leraar gegeven moet worden, gaven de respondenten aan dat hun leerlingen op deze momenten les krijgen van hun praktijkleraar op een externe locatie waarbij ze het materiaal ter plaatse mogen gebruiken. Op deze manier creëren leraren een authentieke omgeving voor de leerlingen. Alle bevroegde directieleden gaven aan dat zij dit aanbieden binnen hun school:

*“Maar onze leerkracht BGV heeft een plekje gevonden in de kathedraal bijvoorbeeld. Die gaan daar herstellingswerken doen of schilderwerken doen, maar dat is natuurlijk niet onder een bedrijf van schilders. Dat is niet onder een baas of een schildersbedrijf. Die voeren daar wel schilderwerken uit en de kathedraal voorziet dan het materiaal, maar ja dus eigenlijk werken op verplaatsing onder begeleiding van de leerkrachten.” (Respondent 36, directielid, buitengewoon onderwijs)*

Deze praktijkles op verplaatsing kan overal doorgaan:

*“Voor de rest heb ik mij al vollen bak gestort op contact te leggen met werkplekken dus dat wij in september kunnen starten een voormiddag per week in ziekenhuizen om te gaan poetsen, een voormiddag per week in woonzorgcentra en dan nog een voormiddag per week mogen we van de directie uit ook nog een bedrijf doen, sportzaal, zwembaden, pretpark als we het gedaan krijgen.” (Respondent 24, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Eén van de leraren gaf aan dat de leerlingen via praktijk op verplaatsing kennismaken met de arbeidsmarkt en vertrouwd kunnen raken aan de omgeving. Uiteraard biedt praktijk op verplaatsing ook voordelen voor de leraar. Enkele leraren gaven aan dat ook zij heel wat bijleren. Zo krijgen ze een beter zicht op de verwachtingen van de werkvloer of leren ze bij door gesprekken met werknemers ter plaatse.

### Duaal leren

Daarnaast waren er ook heel wat respondenten betrokken bij duaal leren. Hoewel RTC zich niet bezighouden met individuele stages, gaf één van de RTC-medewerkers aan een steunpunt Duaal leren te hebben. Een minderheid van de bevroegde leraren was betrokken bij duaal leren. Eén van deze leraren ervaarde soms miscommunicatie met de betrokken bedrijven. Zo gaf deze aan dat de bedrijven soms verwachten dat de leerlingen al voldoende kennis hebben om mee te draaien in het bedrijf, terwijl ze deze kennis net op de werkvloer moeten opdoen. Bovendien gaf deze bevroegde praktijkleraar aan dat haar leerlingen een betaald contract bij het bedrijf moeten behaald hebben om te kunnen instappen in het duaal traject, waardoor de druk erg hoog ligt om een werkplek voor alle leerlingen te vinden.

Een andere leraar had daarentegen een positieve ervaring met duaal leren. Haar school werkte met een online platform waarbij leerlingen een logboek bijhouden over hun doelen en ervaringen. Dit logboek werd door de leraar met de leerling en de mentor op de werkplek overlopen. Deze leraar werkte ook samen met leraren algemene vakken om bepaalde kennis en vaardigheden tijdig aan te leren aan de leerling in functie van zijn duaal traject:

*“Bij duaal leren ook, bijvoorbeeld kassa is heel belangrijk, dus het rekenen, het solliciteren is heel belangrijk. Er zijn zo nog bepaalde thema's waarbij wij zeggen van: waarom moet dat helemaal op het einde van het volledige traject gegeven worden, terwijl die leerlingen daar nu al nood aan hebben in het begin omdat de werkgever echt zegt van kijk, die leerling heeft het heel moeilijk met kassa bijvoorbeeld.” (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Binnen de samenwerking met het werkveld, zette deze leerkracht ook sterk in op afstemming met de werkplek. Zo werd er wekelijks teruggekoppeld met de werkplek over de leerling om struikelblokken in kaart te brengen. Als er iets misloopt of de leerling extra bijsturing nodig heeft, gaat zij dan ook samen met het werkveld op zoek naar een oplossing:

*“De werkvloer komt daarmee af en hij zegt van: ‘ja eigenlijk besmeert hij het niet allemaal hetzelfde. Hoe kunnen wij dat het best aanpakken?’ En dat wij dan zeggen van: ‘kijk op school gebruiken wij bijvoorbeeld voor slaatjes een ijsschepper’.” (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Een goede communicatie staat dus centraal. Wat haar ook reeds opviel in het verleden is dat de werkplekken de leerlingen soms regelmatig op dezelfde plaats zetten en hen niet laten afwisselen waardoor ze steeds dezelfde taken moeten uitvoeren en niet al de doelen kunnen bereiken. Daarnaast

zetten ze binnen de school van deze respondent ook in op intensieve stagebegeleiding door vele gesprekken. Soms gebeurt het zelfs dat de leraren op de eerste dag mee gaan met de leerling naar de werkplek om hun drempelvrees te verminderen. Ook een andere leraar, die niet betrokken is bij duaal leren, gaf aan dat de school verwacht dat de leerlingen op de werkplek een volwaardige opleiding krijgen terwijl het bedrijf de leerlingen enkel leert wat ze moeten kunnen binnen dat bedrijf.

Ook enkele leden van de pedagogische begeleidingsdienst gingen dieper in op het duaal traject. Ook daar gaven ze aan dat het een uitdaging is om de leerlingen arbeidsrijp en arbeidsbereid te maken voor het duaal traject. Een respondent gaf aan dat er een basis moet blijven voor leerlingen die hier nog niet klaar voor zijn. Bovendien is een investering in de driehoek tussen mentor, trajectbegeleider en de leerling nodig om goed te evalueren en feedback te kunnen geven.

Ook in de focusgroep met de arbeidsmarktactoren kwam duaal leren aan bod. Daar gaven twee actoren aan dat zij betrokken zijn via duaal leren. Eén van hen organiseert een mentoropleiding voor werknemers die leerlingen in een duaal traject binnen hun organisatie willen begeleiden en heeft tools voor scholen om te helpen bij het opmaken van bijvoorbeeld opleidingsprogramma's. De andere actor gaf aan dat hij merkt dat leraren het soms moeilijk vinden om de leerlingen te evalueren omdat ze ook het oordeel van de arbeidsmarkt moeten meenemen.

#### *B. Uitwisselen van expertise*

In op één na alle gesprekken gingen de respondenten dieper in op het uitwisselen van expertise tussen school en bedrijf. Over het algemeen kunnen we twee vormen van uitwisseling onderscheiden: formeel en informeel. Deze kunnen afzonderlijk van elkaar plaatsvinden maar ook tegelijkertijd.

In de meeste gesprekken kwam een **informele manier** van expertise uitwisselen naar boven. Hierbij gaan de leraren gesprekken aan met werknemers op de arbeidsmarkt. Dit kan plaatsvinden tijdens formeel georganiseerde momenten zoals stages, PI, GIP's en bedrijfsbezoeken maar evengoed via meer informele, persoonlijke contacten met de arbeidsmarkt. Deze expertise kan vakinhoudelijke kennis zijn maar kan ook gaan over de begeleiding van of omgang met de leerlingen. Volgende respondent wisselde expertise uit met een lokale winkel:

*“Wij hebben het gewoon gekregen nu van een verlichtingswinkel hier uit de buurt en die hun expertise ik mag daar altijd op rekenen. Ik mag daarnaar bellen. Ik ga altijd uitleggen krijgen wat ik moet hebben.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Enkele leraren en een arbeidsmarktactor onderstreepten hierbij ook het **belang van netwerking en contacten leggen**:

*“Zorg dat je persoonlijk zichtbaar bent. Dat is ook belangrijk, anders houden bedrijven heel rap de boot af. Dus ja een goed netwerk uitbouwen is daarin belangrijk.”* (Respondent 14, directe instromer, gewoon onderwijs)

In de gesprekken met de RTC-medewerkers merkten we op dat één RTC sterk inzet op informele contacten met leraren. Dit RTC zet in op schoolbezoeken en rondleidingen om zo een netwerk op te bouwen bij leraren. Daarin staat **persoonlijk contact** voorop. Een respondent van het desbetreffende RTC illustreerde dit:

*“En het moment dat je een persoonlijke GSM-nummer hebt en dat die mensen jou bellen, en die mensen jouw naam kennen en omgekeerd dat je de voornaam kan gebruiken, dan weet je*

*dat je wel wat persoonlijk contact hebt. En ik denk dat dat de voorwaarde is om de noden van de mensen in kaart te brengen, omdat ze ook aangeven waar zij wat minder goed in zijn, waarin ze wel goed zijn of waarin ze zelf anderen willen ondersteunen.”* (Respondent 42, RTC)

Binnen de gesprekken zagen we vaak dat deze informele gesprekken verbonden zijn aan **formeel georganiseerde momenten** zoals stages of PI. Daarnaast zagen we ook dat leraren of directieleden soms verbonden zijn aan de arbeidsmarkt via **lerende netwerken, schoolraden of infomomenten**. Ook de andere betrokken actoren zetten in op de uitwisseling tussen scholen en bedrijven. Zo namen de leden van de pedagogische begeleidingsdienst deel aan een intersectoraal overleg met alle bedrijfskoepels waarbinnen de noden van beide partijen besproken worden. Daarnaast richtte één van deze respondenten Flanders E-consortium op waarbij een netwerkmoment wordt georganiseerd voor bedrijven en scholen. Ook één van de arbeidsmarktactoren was lid van lerende netwerken waarin ze samenzitten met leraren om noden te bespreken:

*“Dat was die circle of schools die ik daarnet aanhaalde. Dat is vooral om te luisteren vanwaar hebben zij problemen om hun leerplan te realiseren, vooral in het kader van die hervorming en dat er binnen hout wel wat veranderd is. Vanuit die groep proberen we dan te achterhalen ‘wat is er nodig?’. Maar proberen we ook samen om daar een oplossing voor te zoeken. Op welke manier kunnen we dat doen? Wie kunnen we daarbij betrekken?”* (Respondent 6, arbeidsmarktactor)

Verder organiseren de RTC **formele ontmoetingsmomenten tussen scholen en bedrijven**. Zo organiseren zij onder andere infoavonden voor leraren rond specifieke vakinhouden, een jaarlijks netwerkmoment voor scholen en bedrijven en een techniekfestival met alle projecten:

*“In (provincie) dat is in (naam evenement) in mei organiseren we dat. En dan staan er allerlei STEM-projecten slash eindwerken van technische leerlingen en wat doen wij? Wij laten juryleden uit het bedrijfsleven die projecten beoordelen op punten van veiligheid, maar eigenlijk is dat ook een stuk kennismaken met de wereld van het werk van onderwijs.”* (Respondent 41, RTC)

### *C. Uitlenen van materiaal*

In 19 gesprekken werd er gesproken over **het uitlenen van materiaal door bedrijven aan scholen**. Ook in de kwantitatieve deelstudie gaf iets meer dan de helft van de leraren aan dat zij samenwerken met de arbeidsmarkt om een fysieke leeromgeving binnen de school vorm te geven voor hun leerlingen. De meeste bevraagde respondenten uit scholen gaven in het kwalitatief deelonderzoek aan al dan niet structurele samenwerkingen met bedrijven te hebben om materiaal uit te wisselen. RTC zetten sterk in op het ter beschikking stellen van materiaal aan scholen. Hierbinnen zijn er verschillende mogelijkheden die ook variëren per RTC. De RTC hoeven hier niet altijd voor te betalen. Soms ontvangen zij testpakketten of materiaal van bedrijven die zij dan zelf ter beschikking stellen aan scholen. Daarnaast koppelen de RTC dit materiaal ook vaak aan een opleiding voor de leraar. Eén van de RTC kon ook gratis gebruik maken van bepaalde faciliteiten van een bedrijf zoals labo's of een competentiecentrum om leerlingen en leraren op te leiden. Uit de gesprekken met leraren en directieleden uit het gewoon onderwijs bleek dat verschillenden onder hen samenwerkten met RTC en al ervaring hebben met het uitlenen van materiaal. Zij ervoerden dit allemaal als positief.

Uit de focusgroep met de arbeidsmarktactoren merkten we dat enkelen van hen ook een uitleendienst hadden voor scholen. Hierin deelden zij e-learning cursussen, software, apparatuur of gereedschappen.

*“Het principe is eigenlijk dat we een pakket ontwikkelen. Ik spreek nu specifiek over bijvoorbeeld elektrische fietsen. Daar hebben we ook modules, panelen voor uitgewerkt die we dan in onze uitleendienst plaatsen, en tegelijkertijd ook bouw instructies meegeven hoe dat de scholen zelf aan de slag kunnen gaan.” (Respondent 4, arbeidsmarktactor)*

Wanneer we de leraren en directieleden hierover bevroegen, merkten we dat enkelen van hen inderdaad samenwerken met RTC, maar dat de meesten samenwerkten met lokale bedrijven of stagebedrijven. Zo gaven meerdere leraren en een directielid aan dat zij soms materiaal kregen van bedrijven omdat ze dit niet meer kunnen gebruiken:

*“En nog ander lesmateriaal... wij hebben van hun matrassen gekregen, we hebben poetskarren gekregen die zij afgeschreven hadden dus dat is heel vaak van wij hebben dat, kan je er iets mee doen, dan komt je het maar halen.” (Respondent 24, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Enkele leraren vertelden ook dat zij na een PI of bedrijfsbezoek materiaal zoals stappenplannen of infobundels kregen van de bedrijven. Twee leraren gaven aan dat zij materiaal konden uitlenen bij lokale handelaars. Bovendien vertelde één leraar dat bedrijven soms ook promomateriaal meegeven voor op de opendeurdag van de school. Een andere leraar downloadde dan weer gratis materiaal zoals handleidingen of stappenplannen van de websites van organisaties.

Tot slot gaf een minderheid van de respondenten aan dat sommige grote organisaties investeren in materiaal in één specifieke school.

*“We hebben wel een E-lab. Dat wordt helemaal gedragen door de industrie. Dus met al die speciale bril en al die speciale 3D en laser en cutters allemaal.” (Respondent 20, zij-instromer, gewoon onderwijs)*

#### *D. Professionalisering van leraren*

In de meerderheid van de gesprekken (n=18) werd gesproken over de **professionalisering van leraren in samenwerking met de arbeidsmarkt**. Dit kwam ook naar voren in de kwantitatieve deelstudie bij zowel de bevraging van de technische en praktijkleraren als bij de leden van het directieteam. De meeste **leraren** bevestigd in het kwalitatieve deelonderzoek volgden PI georganiseerd door bedrijven op de arbeidsmarkt. Sommige bedrijven organiseerden specifieke opleidingen voor leraren. Toch waren er ook bedrijven die leraren laten aansluiten bij hun reguliere aanbod. Deze opleidingen waren dan vooral bedoeld voor eigen werknemers of werknemers uit andere bedrijven. Een mogelijke valkuil hierbij is dat deze opleidingen niet toegespitst zijn op leerplandoelen of een schoolse context of dat er niet altijd plaats is voor de leraar om aan te sluiten. Bovendien moesten leraren vaak zelf op zoek naar deze opleidingen. Een respondent zei hier het volgende over:

*“Ik ben een cursus patroontekenen gaan volgen bij een modeontwerper dus je krijgt dan op die manier wel heel veel informatie en daar kan je wel mee aan de slag, dus dat vind ik wel heel fijn maar dat komt van de sector uit, niet vanuit het onderwijsveld. Je moet dus wel even doorvragen van mag ik dat volgen want als er van de sector te veel zijn, ja dan kan je niet volgen maar als er dan nog plaats open is omdat er nog te weinig zijn van de sector zelf die dat gaan volgen dan kan je aansluiten maar je moet het allemaal wel zelf uitzoeken en doen om zelf te professionaliseren. Je krijgt het niet op een dienblad.” (Respondent 13, directe instromer, gewoon onderwijs)*

Alle **arbeidsmarktactoren** die wij bevroegen ontwikkelen PI voor leraren. Zij bieden enkel vakinhoudelijke opleidingen aan. Ook bij deze actoren zagen we dat de meeste onder hen ook een aanbod hebben naar interne of externe werknemers. Eén van deze arbeidsmarktactoren gaf zelfs aan dat dit hun corebusiness is:

*“Dus onze corebusiness is opleidingen voor werknemers en dat is dan logisch dat dat netwerk door elkaar vloeit. Maar ik denk dat ja 90- 95% van onze opleiding gaat naar werknemers zowel interne als externe opleidingen en dan een klein deel naar onderwijs.”* (Respondent 6, arbeidsmarktactor)

Eén van de respondenten gaf aan dat ze zowel een aanbod hebben voor leraren als een regulier aanbod maar dat leraren zich daar ook altijd voor mogen inschrijven. Toch merken ze dat weinig leraren dat ook doen. Ze kiezen eerder voor opleidingen gericht op leraren. Sommige bedrijven koppelden de mogelijkheid om materiaal uit te lenen aan hun PI voor leraren. Uit de focusgroep met de arbeidsmarktactoren bleek dat zij soms een verschillend perspectief hanteren om hun PI vorm te geven. Sommige actoren ontwikkelden hun aanbod op basis van de noden van de leraren. Die brachten ze in kaart via bevestigingen na afloop van een PI. Daarnaast zijn er ook arbeidsmarktactoren die hun aanbod voornamelijk baseerden op de noden die weerklinken vanuit de arbeidsmarkt:

*“Wij baseren ons op vacatures, analyses, bedrijfsbezoeken. Wat heeft de sector nodig? Onze sector is vrij breed hé. Financiële beroepen, commerciële beroepen, HR, logistiek. Wat heeft de sector nodig? En dan gieten wij dat in opleidingen op die manier.”* (Respondent 3, arbeidsmarktactor)

Verder gaf één van de leraren ook aan dat opleidingen bij bedrijven soms kunnen voelen als reclame voor het bedrijf. De leraren volgden vooral PI onder de vorm van workshops. Toch gaven een leraar en een directielid aan dat ook bedrijfsstages een mogelijkheid zijn:

*“Bijvoorbeeld er is één van de collega's die gaat twee weken in de vakantie bij (bedrijf) als operator meedraaien voor de CPT bijvoorbeeld. En zo zijn er nog wat collega's. In vliegtuigtechnieken zijn er een paar die in de luchthaven van (stad) mee gaan draaien. Diamantslijpers zijn er een paar, die mee twee weken gaan slijpen op de werkvloer. Die worden daarvoor betaald zelfs.”* (Respondent 33, directielid, gewoon onderwijs)

Een groot aantal leraren volgden PI georganiseerd of gefaciliteerd door een **RTC**. Ook directieleden haalden de banden met het RTC aan in hun gesprek. Een van de respondenten van de RTC omschreef de professionalisering van leraren als de ‘corebusiness’ van een RTC. RTC's zetten sterk in op het versterken van de vakinhoudelijke kennis van leraren. Hierbij spitsen ze zich toe op de laatste nieuwe technische innovaties op de arbeidsmarkt. Toch gaven twee RTC-medewerkers aan dat ze hier soms een uitzondering op kunnen maken en een basisopleiding aanbieden aan leraren. We merkten dat er variatie in het aanbod overheen de RTC zit. De ene RTC ontwikkelde opleidingen voor leraren overheen scholen terwijl het andere RTC meer inspeelt op de noden die leraren signaleren (over scholen heen) en hier dan probeert rekening mee te houden. Daarnaast koppelt de ene RTC ook telkens materiaal voor de klas aan een PI terwijl de andere RTC hier geen focus op legt. De RTC's verenigen de noden van de arbeidsmarkt en het onderwijs in PI voor leraren. Deze opleidingen kunnen zowel in de school als op het bedrijf doorgaan.

In sommige gevallen gaan de leerlingen mee op professionalisering met de leraar en krijgen zij tegelijkertijd ook een opleiding. Dit wordt hieronder uitgebreid besproken bij 'opleidingen voor leerlingen'. Wat daarnaast ook opviel in de gesprekken is dat de samenwerkingen van RTC's en ook van de bevroegde arbeidsmarktactoren vooral plaatsvinden binnen het gewoon onderwijs. Zowel RTC-medewerkers als de bevroegde arbeidsmarktactoren gaven aan dat hun aanbod ook openstaat voor leraren buitengewoon onderwijs, maar dat zij zich bijna niet inschrijven omdat het aanbod niet altijd aansluit bij hun klaspraktijk. Eén van de RTC-medewerkers gaf aan dat leraren buitengewoon onderwijs vooral deelnemen aan opleidingen die binnen de schoolcontext kunnen plaatsvinden:

*"Bijvoorbeeld we hebben ook een aantal uitleenmodules ter beschikking waar dat het mogelijk is om een bepaalde module binnen de school te krijgen, gedurende een bepaalde periode. Dus de leerkracht volgt een TTT {train-the-trainer} en kan dan bijvoorbeeld een procesinstallatie bij ons uitleenen. Die staat daar dan een viertal weken. Dat is wel populairder bij het buitengewoon onderwijs omdat dat dan ook binnen hun omgeving is en dat de leerlingen niet op locatie moeten gaan." (Respondent 40, RTC)*

Ook in de focusgroep met de leden van de **pedagogische begeleidingsdienst** werd de professionalisering van leraren door bedrijven besproken. Daar gaf een respondent aan dat ze het professionaliseren van de vakkennis van de leraren overlaten aan RTC's en competentiecentra. Deze respondent merkte op dat bedrijven nu ook al soms opleidingen aanbieden aan leraren:

*"Dan worden er in feite, zeker tijdens verlofperiodes, toch wel gerichte opleidingen aangereikt door het bedrijf aan de leerkrachten. Het enige probleem is dat het niet altijd evident is om leerkrachten gemotiveerd te krijgen om tijdens verlofperiodes zomaar een week van hun vrije tijd te laten besteden aan een opleiding. Pas op. Ik ken er veel die dat doen. Begrijp me niet verkeerd. Maar eigenlijk zou dat moeten gefaciliteerd worden. Dat in feite zulke zaken niet tijdens het verlofperiodes gebeuren, maar eigenlijk tijdens het jaar." (Respondent 12, pedagogische begeleidingsdienst)*

Een andere respondent uit deze focusgroep gaf aan dat bedrijven in ruil voor het professionaliseren van leraren, soms vragen om de leeromgeving van de school te gebruiken om opleidingen te organiseren voor industriële partners. Op deze manier is er een win-win situatie voor beide partijen. Respondent 12 formuleerde de volgende uitdaging hieromtrent:

*"Hoe kunnen we een win-winsituatie creëren waarbij dat én de industriële partner én de onderwijsmensen in feite een systeem uitdokteren waar dat er gewoon op frequente basis een mogelijkheid kan aangeboden worden dat de leerkracht op korte en op lange termijn zich verplicht dient na te scholen?" (Respondent 12, pedagogische begeleidingsdienst)*

#### *E. Onderwijsondersteuner in de klas*

In ongeveer de helft van de gesprekken (n=13) spraken de respondenten over het al dan niet inschakelen van een externe onderwijsondersteuner in de klas. In enkele gesprekken werd er gepraat over het inzetten van duale leraren uit het proeftuinproject van de overheid. We interviewden twee **duale lesgevers** binnen dit proeftuinproject die er net op het moment van het gesprek beide hun eerste schooljaar op hebben zitten. Hoewel zij beiden als duale lesgever aan de slag gingen, zag hun dagelijkse lespraktijk er verschillend uit. De ene duale leraar was één dag per week op school en vier



dagen per week in zijn bedrijf. Toch gaf deze aan ook soms buiten deze ene dag engagementen op te nemen in de school:

*“Nu gisteren was het een ijkingstoets voor de nieuwe leerlingen van vorig jaar. En dan ben ik de hele middag mee gaan verbeteren. Ja, dat zijn zaken die je wel kan doen hé. Dat is geen probleem. Dan kan je wel hulp bieden en dat wordt wel geapprecieerd.”* (Respondent 38, duale lesgever)

Zelf gaf hij aan dat hij moeilijkheden ondervindt met de balans tussen school en werk. Toch ervaaarde hij zowel vanuit de school als vanuit het bedrijf ondersteuning:

*“Ik denk ook wel dat er een nood is om daar ook voldoende aanwezig te zijn. Om een stuk die duale rol goed te kunnen opnemen. En dat maakt dat wel dat er een balans moet zijn met uw opdracht binnen uw eigen werk, uw normale werkomgeving.”* (Respondent 38, duale lesgever)

De andere duale leraar werd ingezet tijdens een projectweek waarbij scholen op bezoek komen in het bedrijf en zij daar aan hen lesgeeft. Ook zij kreeg lesmateriaal aangereikt van de leraren die ze nadien naar haar hand kon zetten. Ze merkte op dat niet alles uit deze cursus aan bod kwam in het bedrijf:

*“Daar zaten zeker stukken tussen die wij op het bedrijf niet hebben. Dat heb ik mezelf wat moeten over inlezen en sowieso moest ik de cursus eerst zelf bestuderen vooraleer ik die zelf kon geven. De meeste dingen daar ben ik ooit wel al eens mee in aanraking gekomen. En ja ik probeer altijd voor een voorbeeld te zorgen vanuit een andere industrie. Maar ik kon niet altijd iets vinden dat hier bij ons aanwezig was, maar overwegend wel.”* (Respondent 39, duale lesgever)

Ze gaf haar lessen vorm aan de hand van de cursus, een rondleiding in het bedrijf, filmpjes of collega's uit het bedrijf die als gastspreker een presentatie kwamen geven. Deze duale leraar zag haar bijdrage vooral als een aanvulling op school:

*“Dat wij ons zelf zien als een aanvulling op de school, omdat wij ook denken dat het wel al goed zit op school en dat ze weten waar ze het over hebben en dat hun leerkrachten ook in staat zijn om die vakken allemaal zelf te geven, met of zonder eigen ervaring in de industrie. Daar wordt niet aan getwijfeld.”* (Respondent 39, duale lesgever)

Ook de RTC-medewerkers en de pedagogische begeleidingsdienst zijn op de hoogte van dit proeftuinproject. Eén van de leden van de pedagogische begeleidingsdienst gaf het volgende aan:

*“We leggen onze focus daar ook niet op. En we voelen daar ook geen noodzaak aan. Teach for Belgium dat daarvoor ook voor een stukje faciliteert. Plus het feit is ook, die wordt heel vaak in co-teachingverbanden opgesteld. Dus er is een pedagoog bij. Dus die inzet van die mensen is super waardevol, want dat is fantastisch om zo een ingenieur op de vloer te hebben die echt wel zo mee kan nadenken met die leerlingen. Dat is fantastisch om te zien, maar die wordt wel anders ingezet dan een klassieke leraar.”* (Respondent 8, pedagogische begeleidingsdienst)

Twee **RTC-medewerkers** bespraken dit ook in hun gesprekken. Hierbij gaven ze allebei aan dat ze het een grote meerwaarde vinden om mensen vanuit de bedrijfswereld met veel vakkennis in te zetten in

de klas. Toch gaf één van deze RTC-medewerkers ook aan dat dit best in co-teaching georganiseerd wordt:

*“Een praktijkleerkracht die moet zoveel zaken meer doen dan enkel en alleen zijn lesgeven. Je moet zorgen dat die rapporten in orde zijn. Je moet zorgen dat die leerlingen opgevolgd worden. Ik kan hier vijftientig taken bijkomend opsommen. Wat maakt dat het vaak voor hem dat moeilijk is om te gaan zeggen van: ik ga me bijscholen. Die leerkracht of die co-teacher die daar is van het bedrijfsleven, ja die moet, binnen de productie is die op de hoogte van alles wat dat is en hij kan dan op die manier wel bepaalde zaken doorgeven.”* (Respondent 40, RTC)

De tweede RTC-medewerker had het niet over het proeftuinproject maar gaf aan dat zij enkele projecten hebben lopen die inzetten op zelfstandigen of werknemers van de VDAB die scholen gaan bezoeken en daar een opleiding geven aan de leerlingen. Deze RTC-medewerker gaf ook meteen enkele voorwaarden mee aan de school. Zo moeten de leerlingen maximaal voorbereid zijn op de les zodat de lestijd efficiënt kan worden gebruikt. Bovendien is het de bedoeling dat de leraar ook actief meewerkt en eventueel in co-teaching de externe partner ondersteunt.

Binnen scholen die deze duale lesgevers niet inzetten, gaven zes leraren aan dat zij soms een externe spreker uitnodigen in de klas. Dit zijn vaak eenmalige gebeurtenissen waarbij er oud-leerlingen, ondernemers of lesgevers uit VDAB naar de school komen om te praten over hun job of om iets te demonstreren. Op één na alle betrokken leraren hadden dit als positief ervaren:

*“Twee mensen die werken met een ecologisch merk van make up en die dat dan komen delen en dan hebben ze daar ook uitleg komen geven. Wat is dat minerale make up? Wat houdt dat in? Wat is het verschil met gewone make up? Dan hebben ze ook eens een demo gekregen, hebben ze het eens op zichzelf mogen testen.”* (Respondent 15, directe instromer, gewoon onderwijs)

Ook de leden van de **pedagogische begeleidingsdienst** praatten hier kort over:

*“Het zijn die gastlessen natuurlijk. Maar dat is ook de autonomie van de school. En afhankelijk van wat dat zij doen nodigen zij gasten uit vanuit het bedrijfsleven die daar dan komen spreken, al dan niet met een dubbele agenda. Dat kan je ook voorhebben want ja. Je moet altijd wel opletten, want dat wordt soms ook een reclameboodschap.”* (Respondent 7, pedagogische begeleidingsdienst)

#### *F. Co-creatie van opdrachten*

In ongeveer de helft van de gesprekken (n=13) kwam de co-creatie van opdrachten aan bod. Hierbij ontwikkelen bedrijven in samenwerking met de schoolopdrachten voor leerlingen. Dit gegeven kwam aan bod in bijvoorbeeld scholen met een leeronderneming maar ook scholen zonder leeronderneming kunnen partnerschappen hebben met bedrijven waar zij op vraag materiaal voor ontwikkelen. De leerlingen maken dan in opdracht van **externe klanten** bijvoorbeeld maaltijden, maatwerk of enveloppen. Meerdere respondenten werkten op deze manier samen. Eén van de leraren gaf het volgende aan:

*“En daar werken we sinds dit jaar voor en dat is eigenlijk best wel wat. Als je zwanger bent, kan je je inschrijven op die lijst en dan krijg je zo een envelop thuisgestuurd met heel veel*

*foldertjes en boekjes. Ja daar zijn ook een aantal gadgets bij zo een stuk of zes zitten er daar in. Een grote envelop. En die enveloppen worden dan bij ons op school gemaakt.”* (Respondent 17, directe instromer, buitengewoon onderwijs)

Een andere manier waarbij bedrijven kunnen helpen bij het creëren van een opdracht is door **materiaal of expertise te delen** met de leraar. Verschillende leraren namen deze mee in hun lespraktijk. Een leraar illustreerde dit:

*“Ik heb bijvoorbeeld een leerling die het heel moeilijk heeft of zelf aangeeft van ik heb het moeilijk om die hamburgers te onthouden en dat is dan een leerling die op bedrijf Y werkt. Dan stel ik de vraag aan de werkvloer. Hoe kunnen we dat het best aanleren bij hem? (...) en zij zeggen dan zelf, wij hebben eventueel stappenplannen. En wij vragen kunnen wij eventueel die stappenplannen krijgen zodat die leerling daar kan rond werken? En eventueel zelf daar een spel proberen rond te creëren digitaal.”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Ook twee RTC-medewerkers zetten in op de co-creatie van opdrachten. Zij stimuleren **projecten** waarbij scholen en bedrijven moeten samenwerken om een concreet product te ontwerpen.

*“Dus bijvoorbeeld de STEM-oproep die wij jaarlijks doen. Daar zitten een twaalfstal projecten per jaar die de revue passeren en dan zeggen we dat ze samen moeten werken, zowel de TSO als de BSO-afdelingen in de school, en dat gaat van een ontwerp tot effectief de uitvoering van iets, maar bijkomende voorwaarde er moet een bedrijf bij betrokken zijn. En dat is een project waarbij dat samenwerking een stukje de rode draad dan is.”* (Respondent 41, RTC)

#### *G. Co-creatie van lesmateriaal*

In 12 gesprekken werd er gesproken over de (co-)creatie van lesmateriaal door de bedrijfswereld, al dan niet in samenwerking met leraren. Twee bevestigde arbeidsmarktactoren gaven aan dat zij lesmateriaal ontwikkelen voor leraren. Zij werken hiervoor samen met partners zoals VDAB of Smart Education @ Schools. In beide gevallen zetten ze vooral in op e-learning die ze ter beschikking stellen op hun eigen platform of via Klascement. Toch gaven deze respondenten aan dat ze dit graag verder willen uitbreiden:

*“Er zijn wel verschillende initiatieven die tot lesmateriaal leiden. We zouden daar graag nog veel verder in gaan, maar daar hebben we noch de tijd noch de middelen voor. Maar we zijn er wel van overtuigd dat er daar nog een grotere rol voor ons samen met onderwijs zou kunnen weggelegd zijn mochten we daar meer ruimte hebben.”* (Respondent 6, arbeidsmarktactor)

De RTC-medewerkers gaven aan dat zij niet sterk inzetten op de (co-)creatie van lesmateriaal. Zij bieden soms wel lesbundels aan via PI voor leraren of stimuleren leraren via projecten om lesmateriaal te maken. Een andere RTC-medewerker gaf dan weer aan dat lesmateriaal gemaakt door een bedrijf vaak erg specifiek is en dat de leraar zelf verantwoordelijk is dit om te zetten naar zijn eigen klaspraktijk:

*“Maar die zijn zeker interessant voor onderwijs, maar ze zijn niet volledig op maat van onderwijs. En de bedrijven gaan ook geen kosten maken om dat te vertalen op maat van*

*onderwijs. En het kost te veel geld voor een school. Dus dat is dan een lastige. Als leerkracht heb je een stukje de verantwoordelijkheid om dat lesmateriaal in zijn algemeenheid een stukje op maat te maken van uw studiegebied.” (Respondent 41, RTC)*

Wanneer we leraren en directieleden hierover bevroegen, merkten we op dat verschillende onder hen opgeven lesmateriaal te krijgen of samen te creëren met bedrijven. De meeste leraren gaven aan dat zij lesbundels of stappenplannen kregen van bedrijven waarmee zij nauw samenwerken. Deze lesbundels werden eigenlijk binnen het bedrijf ingezet voor interne professionalisering waardoor de leraren deze moeten omvormen of herwerken om te implementeren in de klas.

*“Ja, maar als ik hoor dat ze een sessie hebben gegeven over handhygiëne aan het personeel, dan vraag ik ook weleens van wil je een keer de bundel doorsturen? Mag ik dat eens inkijken? Omdat ik hoor dat ze dat ook op een creatieve manier doen. En dan kijk ik van kan ik daar iets mee doen?” (Respondent 16, directe instromer, buitengewoon onderwijs)*

Daarnaast gaf één leraar aan dat deze een cursus meekreeg na een PI die hij inzet in de les. Een directielid gaf aan dat in zijn school bedrijven soms helpen om cursusmateriaal op te stellen. Bovendien werken zij samen met een bedrijf dat lesmateriaal ontwikkelt dat gebaseerd is op het leerplan.

In het geval van de duale leraren zagen we dat ook zij samen met de leraren binnen hun school lesmateriaal opstelden of gekregen lesmateriaal naar hun hand zetten. Eén van de duale leraren gaf aan documenten van zijn bedrijf met toestemming door te sturen naar collega-leraren die zij dan konden gebruiken in de les.

#### *H. Opleidingen voor leerlingen*

In de helft van de gesprekken gaven leraren, directieleden en RTC-medewerkers aan dat leerlingen soms opleidingen volgden bij bedrijven. Twee directieleden en een leraar haalden aan dat hun leerlingen opleidingen volgden binnen de bedrijfswereld om bepaalde certificaten te halen:

*“En mijn leerlingen volgen wel drie externe opleidingen buiten de school dus, daar heb ik wel heel veel profijt van in de haven dat dat ook gratis is als leerlingen heftruck, hoogtewerker en rug hygiëne extra volgen dan krijg je ook een attest voor dat ook in heel België aanvaard is.” (Respondent 20, zij-instromer, gewoon onderwijs)*

Daarnaast gaven enkele leraren aan dat de leerlingen soms kunnen aansluiten bij de PI die zij volgen. Waar ze hier soms tegenaan liepen is de groepsgrootte. Bedrijven stellen soms een minimum en maximum aantal leerlingen voorop die kunnen aansluiten. Eén leraar gaf aan dat haar leerlingen een workshop konden volgen bij een bedrijf. Ook de duale leraren kunnen gezien worden als werknemers uit de bedrijfswereld die een opleiding geven aan een klasgroep.

Eén van de directieleden gaf aan dat zijn school opleidingen geeft aan bedrijven:

*“Bedrijf X wou zijn mensen wat breder inzetten zodat die ook probleemoplossend konden denken en men wou die zowel een basis van mechanische als elektrische technieken van op de werkvloer geven. En dan hebben wij voor hen daar die opleiding voor uitgezet. Die opleidingen hebben we wel in de vakantieperiode geprogrammeerd. Dus zowel krokusvakantie als paasvakantie hebben dan die mensen in onze school dan, begeleid door onze leerkrachten, die opleidingen gevolgd.” (Respondent 30, directielid, gewoon secundair onderwijs)*

Alle bevraagde RTC-medewerkers gaven aan dat zij een opleidingsaanbod hebben voor de leerlingen. Ze proberen hier telkens ook de leraar bij te betrekken. Twee van de RTC-medewerkers gaven zo aan dat zij bijvoorbeeld elk een samenwerking hebben met een groot bedrijf dat ook een opleidingscentrum heeft waarbij verschillende machines zijn nagebouwd. De leerlingen kunnen daar dan samen met hun leraar een opleiding volgen. De RTC-medewerkers stimuleren beide leraren via PI om daar zelf de les te kunnen geven.

#### *I. Co-creatie van vaardigheidstesten*

10 respondenten bespraken de co-creatie van vaardigheidstesten. Hierbij kwam vooral de geïntegreerde proef (GIP) in het gewoon en kwalificatieproeven in het buitengewoon onderwijs ter sprake. In beide gevallen voeren de leerlingen een proef uit waarbij ze beoordeeld worden door een jury. Deze jury bestaat uit mensen van de arbeidsmarkt. Op deze manier krijgt de school ook meer informatie over de aansluiting tussen de opleiding van de leerlingen en de noden en realiteit van de arbeidsmarkt. Hoewel de pedagogische begeleidingsdienst aanhaalde dat de GIP niet meer decretaal verplicht<sup>3</sup> is, merkte deze op dat de meeste scholen deze blijven organiseren. Een respondent uit deze focusgroep haalde wel aan dat scholen moeten waken over een duurzame samenwerking met deze externe partners. Ook twee RTC-medewerkers gaven aan dat zij werken met events voor leerlingen waarbij zij hun werk moeten voorleggen aan externe juryleden:

*“Maar wat wel interessant is voor bedrijven, wij hebben bijvoorbeeld het techniekfestival en daar kwamen al die projecten samen. In (provincie) dat is in (naam) in mei organiseren we dat. En dan staan er allerlei STEM-projecten slash eindwerken van technische leerlingen en wat doen wij? Wij laten juryleden uit het bedrijfsleven die projecten beoordelen op punten van veiligheid, maar eigenlijk is dat ook een stuk kennismaken met de wereld van het werk van onderwijs.”* (Respondent 41, RTC)

Een ander voorbeeld dat een directielid aanhaalde is de deelname van leerlingen aan vaardigheidstesten van de VDAB. Wanneer de leerlingen slagen, behalen ze een certificaat van de VDAB. De directeur zei daar het volgende over:

*“Voor onze leerlingen is dat een uitdaging, maar het is een kers op de taart. Ze hebben daar naartoe gewerkt, naartoe gestreefd. Dat is tof dat ze dat daar behalen en dat is met een instructeur daar ook ter plaatse. Dus dat is een grote meerwaarde dat dat eigenlijk gedaan kan worden met de school en dat heeft wel een versterking naar hen voor trajectstagemogelijkheden.”* (Respondent 35, directielid, buitengewoon onderwijs)

Een leraar haalde aan dat zij een sollicitatieproef ontving van een bedrijf na een bedrijfsbezoek dat zij in de klas implementeerde als test voor de leerlingen. De bevraagde arbeidsmarktactoren gaven aan dat zij geen vaardigheidstesten opstellen of helpen opstellen voor leerlingen.

#### *J. Bedrijfsbezoek*

In 8 gesprekken gaven respondenten aan dat ze op bedrijfsbezoek gaan met de klas. Alle leraren die dit hadden gedaan, hebben dit als zeer positief ervaren:

---

<sup>3</sup> Vanaf 1 september 2022 is de GIP of kwalificatieproef niet meer verplicht en wordt dit overgelaten aan de autonomie van de schoolbesturen. Voor meer informatie hierover zie [Omzendbrief Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs](#)

*“Ik heb ook gezegd dat ze tijd vrijmaken zodat ook als ik met mijn klas toekom of ik alleen dat ze je dan niet snel buitenzetten. Dat je niet voelt dat je hun tijd aan het nemen bent. Dat vind ik wel een belangrijke.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

Enkele leraren en een directielid gaven aan dat zij dit vooral doen zodat de leerlingen een realistisch beeld krijgen van de arbeidsmarkt. Eén van de leraren gaf ook aan dat zij soms materiaal krijgen na dit bezoek. Ook één van de RTC-medewerkers organiseert bedrijfsbezoeken voor de leerlingen. Uit het gesprek met de arbeidsmarktactoren bleek dat ook leraren op bedrijfsbezoek kunnen gaan als vorm van PI.

#### *K. Hulpverlening aan een bedrijf*

In een kleine minderheid van de gesprekken gaven leraren aan dat ze met de leerlingen af en toe een bedrijf gaan bijstaan. De leerlingen helpen dan een handje mee in het bedrijf door bijvoorbeeld servetten te plooien, spelletjes te spelen met bejaarden, eindejaarsgeschenken in te pakken...

Eén van de leraren zei hier het volgende over:

*“Als er feesten zijn in het rusthuis. Heel vaak krijgen we een mailtje van we hebben helpende handen nodig. Zien jullie het zitten? Of we doen een rolstoelwandeling, kunnen jullie toevallig met een bepaalde klas komen meehelpen? Of we gaan op een vrijdagvoormiddag een marktbezoek doen. We hebben ook nog mensen nodig die helpen begeleiden. Zien jullie het zitten?”* (Respondent 16, directe instromer, buitengewoon onderwijs)

#### 2.4.2. Ervaring van de boundary-rossing

Hierboven werden de verschillende manieren waarop de bevroegde actoren uit scholen en arbeidsmarkt samen werken beschreven. In dit onderdeel van het kader zullen we dieper ingaan op hoe zij deze samenwerking ervaren. Hier werd bij alle respondenten naar gepeild aan de hand van vragen die peilden naar deze ervaring.

De samenwerking tussen scholen en bedrijven werd in alle gesprekken voornamelijk als positief ervaren door de betrokken actoren. Zo gaven de meeste leraren en directieleden aan dat bedrijven op de arbeidsmarkt open staan voor samenwerking. De verschillende voordelen van deze samenwerking werden hierboven reeds in detail besproken. Toch werden er ook enkele uitdagingen ervaren bij de samenwerking. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de ervaren uitdagingen in de samenwerking met de arbeidsmarkt door leraren en directieleden. Ervaren uitdagingen door de andere bevroegde actoren, wordt onderaan deze sectie besproken.

*Tabel 8: Overzicht besproken thema's bij de ervaring van boundary-crossing (door leraren en directieleden)*

| Besproken thema's                                     | Aantal gesprekken |
|-------------------------------------------------------|-------------------|
| Begeleiding van leerlingen tijdens het werkplekleren  | 13                |
| Evaluatie van de leerlingen tijdens het werkplekleren | 6                 |
| Afstemming op de leerplannen                          | 6                 |
| Coördinatie van de samenwerking                       | 3                 |
| Sterke aantrekkingskracht arbeidsmarkt                | 3                 |
| Niet op elkaar afgestemde verwachtingen               | 2                 |
| Structuur onderwijs                                   | 2                 |
| Ligging van de school                                 | 1                 |

De uitdaging die het meest door de leraren werd benoemd heeft te maken met de **begeleiding van de leerlingen** tijdens het werkplekleren. Hierbinnen ervaren de respondenten verschillende uitdagingen. Verschillende leraren en directieleden uit het buitengewoon onderwijs vonden het ten eerste moeilijk om stageplaatsen te vinden die openstaan voor leerlingen die iets meer begeleiding nodig hebben. Eén van deze directieleden gaf aan dat ze vooral bij de opstart van de stage moeilijkheden ervaren. Wanneer de leerling een stageplaats heeft gevonden loopt het meestal los. Ook één van de leraren uit het buitengewoon onderwijs gaf aan dat de leerlingen hun beste beentje voorzetten op stage. Toch merkten enkele respondenten op dat de leerlingen vaak stress of aanpassingsproblemen ondervinden wanneer ze op stage vertrekken. Twee leraren en een directielid gaven aan dat het hierbij belangrijk is dat er een goede match is tussen de leerling en de stagementor:

*“Die hebben vaak al heel wat aanpassingsproblemen. En dan is het afhankelijk van bij wie ze terechtkomen qua stagebegeleider. We hebben vaak al gezien dat als ze ergens terechtkomen in een team waar dat bijvoorbeeld bepaalde mensen een kind hebben die het wat moeilijker heeft of een kind kennen die het wat moeilijker heeft. Dan heb je veel meer begrip en dan kan er meer, dan dat dat niet is.”* (Respondent 26, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Ten tweede gaven enkele leraren aan dat de leerlingen onvoldoende worden ondersteund op de stageplek of dat de stagementoren onvoldoende opgeleid waren om de leerlingen te begeleiden. Eén van deze respondenten haalde een situatie aan waarbij een leerling onvoldoende werd ondersteund op de werkplek:

*“En je zag dat dat die leerling daar heel veel stress door kreeg en die is beginnen ratelen en dingen beginnen doen die eigenlijk helemaal niet hoorden. Ze hebben ook beslist van kijk wij kunnen geen structuur genoeg bieden naar die leerling. Wij kunnen te weinig ondersteunen.”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Een derde uitdaging binnen de begeleiding van leerlingen op stage is het verschil in verwachting tussen de stageplaats en de school. Zo gaven verschillende leraren uit het gewoon en buitengewoon onderwijs aan dat de arbeidsmarkt er vaak vanuit gaat dat de leerlingen voldoende kennis en vaardigheden hebben om meteen aan de slag te gaan in het stagebedrijf:

*“Dus we horen ook wel vaak van amai, ik had wel verwacht dat die dat en dat en dat al dat zou kunnen, maar die kon dat niet. Of ja, na drie weekjes sorry we gaan het stopzetten, het gedrag is echt niet wat dat wij hier tolereren.”* (Respondent 14, directe instromer, gewoon onderwijs)

Verder gaven twee directieleden en een leraar aan dat zij vooral goede ervaringen hebben met de samenwerking met grote bedrijven. Kleinere bedrijven hebben vaak weinig personeel waardoor zij minder flexibel zijn en minder leerlingen kunnen begeleiden volgens hen. Hiermee samenhangend gaven meerdere leraren aan dat ze ervaren dat de bedrijven het steeds heel druk hebben waardoor ze minder tijd hebben om leerlingen te begeleiden of te communiceren met de school. Twee leraren merkten op dat de bedrijven overbevraagd zijn waardoor ze moeilijk een stageplaats vinden voor hun leerlingen.

Uit meerdere gesprekken bleek ook dat de **evaluatie** van de leerlingen op stage soms moeilijk verloopt. Dit werd reeds in detail besproken bij het onderdeel ‘leren op de werkplek’.

Een volgende uitdaging die leraren en directieleden ervaarden tijdens de samenwerking met de arbeidsmarkt is dat de PI of stage niet steeds voldoende is afgestemd op de **leerplannen**. Dit wordt dieper uitgewerkt binnen ‘leren op de werkplek’ en ‘coherent’.

Een vierde uitdaging voor scholen binnen de samenwerking met bedrijven is de **coördinatie van deze samenwerking**. Twee leraren gaven bijvoorbeeld aan dat bedrijven vaak restricties hebben omtrent het aantal leerlingen dat zij kunnen begeleiden. Een directielid vertelde verder dat er veel verloop is binnen één van de bedrijven waar zijn school mee samenwerkt waardoor de contactpersoon steeds verandert. Dit bemoeilijkt de samenwerking. Een ander directielid uit dezelfde focusgroep gaf dan weer aan dat het moeilijk is het overzicht te bewaren van de verschillende bedrijven die samenwerken met de verschillende studierichtingen:

*“Wij ondervinden wel wat moeilijkheid om het één en ander te coördineren door ons technisch departement. We hebben twee TA’s en een TLC. Het is moeilijk om het overzicht te bewaren. We hebben heel veel studierichtingen. Wij zetten in op heel de sectoren, dus het is niet altijd makkelijk om dat echt goed te kunnen coördineren. Dat is iets waar we mee worstelen.”*  
(Respondent 28, directielid, gewoon onderwijs)

Vervolgens gaven leraren en directieleden in drie gesprekken ook aan dat ze merken dat de arbeidsmarkt vaak vragende partij is voor de samenwerking. De respondenten schreven dit toe aan een **tekort van werknemers** op de arbeidsmarkt:

*“Dat hangt een beetje samen hé. Is er veel nood aan werkvolk, dan krijgen we ook veel meer materiaal. Is dat minder dan krijg je ook minder materiaal en dat voel ik wel.”* (Respondent 20, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Hierdoor voelden enkele leraren PI georganiseerd door de arbeidsmarkt aan als ‘reclame’ voor het bedrijf en ervaarden ze dat verschillende bedrijven graag stagiairs betrekken in hun werkprocessen, eventueel met het oog op een latere tewerkstelling. Eén leraar formuleerde dit als volgt:

*“Binnen de zorg staan die zeker open, omdat ze weten van er is een zodanige nood aan personeel en ze hopen dat als leerlingen hier stagelopen dan kennen ze al de dienst. Dus bijvoorbeeld voor vakantiejobs, om eventueel ook al in het werkveld te stappen.”* (Respondent 25, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Eén van de bevroegde directieleden benoemt een te nauwe samenwerking met één bedrijf als een valkuil:

*“Alleen dat is een valkuil. Het probleem is soms en dat probeer ik wel te bewaken. Die proberen soms mensen op te leiden naar hun bedrijf en dat is iets waar wij moeten op waken dat het niet is voor hun bedrijf. Het probleem is, wij moeten dat opentrekken voor heel de sector. En dat is een valkuil die soms in scholen inslaat omdat het makkelijk is.”* (Respondent 33, directielid, gewoon onderwijs)

Daarnaast werd in een focusgroep met leraren opgemerkt dat de **verwachtingen** van de school en de arbeidsmarkt niet altijd overeenkomen. Eén van deze leraren merkte op dat het bedrijf soms te hoge of te lage verwachtingen hebben van de leerlingen of dat leerlingen soms een ander beeld hebben van hun taken op stage:



*“De leerling kan dat ook opblazen in zijn ervaring. Van ‘ik word hier behandeld als slaaf’ zeggen ze wel of zo iets. Dat krijg je ook wel te horen. Dat ze niet altijd het meest interessante werk krijgen en dat ze denken dat ze meer uitdaging aankunnen. En dat zal misschien wel zo zijn. Niet in alle gevallen.”* (Respondent 21, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Daarbij aansluitend gaf een andere leraar aan dat er soms verschillen zijn in wat de arbeidsmarkt verwacht van pas afgestudeerde leerlingen en wat deze leerlingen effectief kennen en kunnen op het einde van hun schoolcarrière:

*“Ja want om terug te komen op die stroomgestuurde spots, elektrikers maken daar zodanig veel fouten op dat ze heel gelukkig zijn dat er eindelijk eens scholen zijn die dat willen uitleggen aan leerlingen. Die zijn daar echt content mee, want blijkbaar wordt dat in andere scholen weinig of niet uitgelegd. Dus er komen eigenlijk elektrikers uit hun zesde of hun zevende en ze kunnen bij manier van spreken geen moderne spot aansluiten, maar ze kunnen wel straatverlichting aansluiten van dertig jaar geleden.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Ook op het vlak van PI zijn er soms discrepanties in de verwachtingen van scholen en de arbeidsmarkt. Zo gaf één van de directieleden aan dat de kwaliteit van de PI georganiseerd door de arbeidsmarkt soms te laag ligt waardoor hij van plan is deze schoolintern te organiseren.

Twee andere leraren benoemden de **structuur van het onderwijs** soms als hinderende factor voor samenwerking. Eén van de leraren illustreerde dit als volgt:

*“Ja, die snelheid dat privébedrijven willen: kijk we gaan dat vandaag regelen en tegen morgen. En dan moet je tegen die bedrijven zeggen van ja wij werken in een onderwijscontext. Ik moet dat vragen aan directeuren. Die moet daar dat regelen met de raad van bestuur of dat budget mogelijk is enzovoort. En dan ben ik eigenlijk een beetje de tussenpersoon die constant dat privébedrijf een beetje moet warm houden tegen dat de beslissing komt.”* (Respondent 21, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Tot slot gaf een laatste leraar aan dat ze het soms als een uitdaging ervaart om een stageplaats te vinden in de **buurt van de school** omdat daar niet veel bedrijven gelokaliseerd zijn.

De twee geïnterviewde **duale leraren** doorliepen elk een ander traject. De ene duale leraar gaf gedurende het volledige schooljaar één dag per week les terwijl de andere duale leraar les gaf tijdens één projectweek in het schooljaar. Hierdoor ervoeren ze de samenwerking met de school verschillend. De eerste duale leraar werd vanuit zijn organisatie één dag per week vrijgesteld om zowel les te geven als zich voor te bereiden op deze les. Hij ervoerde voldoende ondersteuning vanuit de school en kreeg meteen een mentor toegewezen ter ondersteuning. De respondent gaf aan dat hij soms zoek was naar de balans tussen beide taken omdat hij zowel voldoende aanwezig wilde zijn op school om zijn duale rol goed op te nemen maar ook voldoende aanwezig wilde zijn op zijn eigen werkomgeving. Hij voelde zich soms beperkt in het aantal lessen en in zijn opdracht:

*“Ik heb de vakvergaderingen meegedaan, ik heb ook de klassenraden meegedaan. Ik heb het daarstraks al even aangehaald, ergens zit daar ook een rem. Dus je kan... Je geeft een beperkt aantal lessen.”* (Respondent 38, duale leraar)

De andere duale leraar die gedurende één week les gaf aan leerlingen, werkte reeds samen met twee verschillende scholen. De samenwerking met de ene school ervaarde ze als positief en kenmerkte zich door een goede communicatie en veel vertrouwen en ondersteuning. De samenwerking met de andere school verliep iets minder goed. De respondent merkte op dat de tweede school meer controle wilde over de lessen en had het gevoel dat de verwachtingen van het duale project niet duidelijk waren voor deze school. Hoewel de duale leraar on site les gaf, moest ze zich soms inlezen in bepaalde lesonderwerpen. Ze ervaarde hierbij steun van de leraren alsook van de trainingscoördinator van het bedrijf zelf.

Wanneer we de **arbeidsmarktactoren** vroegen waar zij tegenaan lopen bij de samenwerking met scholen, merkten bijna alle actoren op dat de communicatie met de school soms moeizaam verloopt. Ze gaven aan dat dit vaak persoonsafhankelijk is of door een gebrek aan motivatie van de school:

*“Ja, als de motivatie en de communicatie goed zit, dan kan het echt vlekkeloos, perfect bijna, verlopen. We hebben ook te kampen met zeer moeizame communicatie waarbij dat we merken dat we zeer veel investeren vanuit onszelf, maar er is zo weinig respons of zeer lage participatie en dan is het logischerwijs ook een moeizaam traject. Maar het merendeel van de samenwerkingen zijn best wel oké, maar er zijn zeer grote verschillen.”* (Respondent 3, arbeidsmarktactor)

Daarnaast merkte één van de respondenten op dat **scholen te weinig met elkaar delen**:

*“Met scholen is dat er heel moeilijk gedeeld wordt. Dat dat heel moeilijk uitgedragen wordt waardoor we soms het gevoel hebben dat we zeven keer het warm water aan het uitvinden zijn. Je kan wel iets ontwikkelen, maar dan krijgt dat geen draagvlak of dat wordt niet verspreid.”* (Respondent 6, arbeidsmarktactor)

Ook alle bevroegde **RTC-medewerkers** merkten de bereidheid van de arbeidsmarkt om samen te werken met scholen. De RTC's slaan als het ware de brug tussen de arbeidsmarkt en de scholen en zitten met hen rond de tafel om tegemoet te komen aan hun noden. Verschillende respondenten getuigden dat dit niet altijd even vlot verloopt. Zo werd er soms aangelopen tegen het gebrek aan motivatie of flexibiliteit van scholen. Ook op de arbeidsmarkt zijn er soms uitdagingen. Sommige bedrijven maken hun opleidingen niet volledig op maat voor het onderwijs, kunnen omwille van hun omvang niet voldoende ondersteuning bieden, willen voornamelijk leerlingen aantrekken om bij hen te komen werken of hebben andere redenen voor de samenwerking:

*“Je kan mensen hebben die 4 uur lang heel gepassioneerd kunnen vertellen over van alles en nog wat met uitweidingen en details. Maar dat er geen vakdidactiek en dat er geen opbouw is. Wat wij vaak zien is dat wij met producenten samenwerken en die komen toe en dat zijn soms halve verkopers. Wij hebben een goede deal gesloten met materialen en die gaan in twee uur een PowerPoint doordrammen en de praktijk gaan ze eens tonen maar meestal kunnen ze daar ook niets van.”* (Respondent 42, RTC)

Ook de bevroegde leden van de **pedagogische begeleidingsdienst** zagen verschillende voordelen in de samenwerking tussen scholen en de arbeidsmarkt. Zo gaf één van hen aan een authentieke leeromgeving motiverend werkt voor de leerlingen en dat scholen daarnaast ook niet altijd het materiaal of het budget hebben om veilig aan de slag te kunnen. Een andere respondent gaf een

voorbeeld van scholen en bedrijven die een samenwerking opzetten waarbij ze beide voordeel uit halen:

*“Ja, er zijn bedrijven die in feite nascholing gericht kunnen aanreiken, maar dat is een win-win situatie voor beide partijen. Er zijn ook bedrijven die zoekende zijn naar specifieke opleidingen en dan vragen ze of dat ze eventueel de leeromgeving van de school mogen gebruiken als thuisbasis om ook gerichte opleidingen te organiseren voor industriële partners.”* (Respondent 9, pedagogische begeleidingsdienst)

Ook in deze focusgroep werd er gewaarschuwd voor de sterke aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt. Verschillende respondenten gaven aan dat bedrijven sterk inzetten op het aantrekken van leerlingen.

#### 2.4.3. Voorwaarden van de boundary-crossing

In het vorige onderdeel ‘ervaring van de samenwerking’ werd door het merendeel van de respondenten aangegeven dat zij de boundary-crossing als positief ervaren. Hierbij deelden ze eveneens enkele uitdagingen. We vroegen de respondenten daarnaast of zij bepaalde voorwaarden voorop stelden om een goed verloop van de samenwerking te bewerkstelligen. Onderstaande tabel biedt alvast een overzicht van de thematieken die hierbij aan bod kwamen.

Tabel 9: Overzicht besproken thema's bij de voorwaarden van boundary-crossing

| Besproken thema's                          | Aantal gesprekken |
|--------------------------------------------|-------------------|
| Regelmatige en efficiënte communicatie     | 16                |
| Begeleiding van de leerling                | 13                |
| Op elkaar afgestemde verwachtingen         | 12                |
| Grootte van de organisatie                 | 6                 |
| Wederzijds vertrouwen                      | 5                 |
| Duidelijke afspraken                       | 5                 |
| Afstemming op het leerplan                 | 4                 |
| Nabijheid van de school en de arbeidsmarkt | 4                 |
| Win-winsituatie                            | 4                 |
| Motivatie of bereidheid                    | 4                 |

In bijna alle gesprekken bespraken de respondenten voorwaarden die zij stelden aan de samenwerking tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. De meest voorkomende voorwaarde was een goede communicatie. Deze kwam in ongeveer de helft van alle gesprekken aan bod. Bijna alle respondenten hechtten belang aan een **regelmatige en efficiënte communicatie**. Bovendien gaven meerdere respondenten ook aan dat eerlijkheid hierbij belangrijk is:

*“Een open en eerlijke communicatie. Langs beide kanten. Ja en kort op de bal spelen, van als er iets is. Geen twee maand wachten, maar vrij snel even aan de bel trekken om dan samen te bekijken wat er mogelijk is. Dat is een heel belangrijke.”* (Respondent 26, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Enkele respondenten wezen op het belang van een vaste contactpersoon:

*“Contact dat dat weinig drempels kent. Dat je niet moet bellen en een wachttoontje en ik heb eigenlijk geen tijd en dat je al vijf keer moet bellen om binnen te geraken en dat je effectief ook weet bij wie dat je moet zijn om samen te werken. Dat je niet iedere keer moet bellen naar de receptie of naar de baas en die moet u dan doorverwijzen naar om dan nog. Dat je geen dertig doorverwijzing hebt. Dat vind ik persoonlijk belangrijk dat je direct die persoon hebt van oké het is met u dat ik moet samenwerken, dat is uw nummer, dat is uw e-mailadres enzovoort.”* (Respondent 22, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Eén van de pedagogische begeleiders gaf het in stand houden van duurzame relaties op als uitdaging voor de toekomst. Eén van de RTC-medewerkers zet hier sterk op in door het opbouwen van persoonlijke contacten met leraren. Dit werd ook benoemd als een belangrijke factor door een leraar. Ook de meerderheid van de arbeidsmarktactoren vond een goede communicatie zeer belangrijk. Enkele respondenten wezen ook meteen op het belang van continue communicatie:

*“Een keer dat je dat een school een jaar of een paar maand lost, dan is dat soms moeilijk om die terug bij u te krijgen, om dat vertrouwen op te bouwen. Dat merken we wel. Je moet er echt continu aandacht aan geven of je bent ze snel kwijt of je bent zelf niet meer mee van oké ja wie is dat nu juist in die school? Is er daar een positieverandering? Is er iemand weggegaan in die afdeling?”* (Respondent 3, arbeidsmarktactor)

Daarmee samenhangend gaf de grote meerderheid van de respondenten een **goede begeleiding** aan als voorwaarde voor samenwerking. Eerder werd bij de ervaring van de samenwerking al aangegeven dat actoren uit het buitengewoon onderwijs soms moeilijkheden ervaren met het vinden van een stageplaats die voldoende begeleiding kan bieden aan de leerlingen. Daarnaast bleek uit enkele gesprekken dat kleine bedrijven soms onvoldoende stagebegeleiding kunnen bieden aan leerlingen. Enkele respondenten gaven verder aan dat een goede band tussen de leerling en de stagementor belangrijk is. Daarnaast gaven enkele leraren ook aan dat een goede communicatie met de stageplek nodig is. Dit werd hierboven meer in detail beschreven.

Daarnaast gaf de meerderheid van de respondenten, waaronder ook de twee duale leraren, aan dat het belangrijk is dat de **verwachtingen** van beide partijen **op elkaar zijn afgestemd**. Zo gaven een paar respondenten aan dat het belangrijk is tijdens een stageperiode dat het stagebedrijf weet wat zij kunnen verwachten van de leerling en omgekeerd. Zo ging één leraar dieper in op de verwachtingen binnen het duale traject:

*“Bedrijven zijn gewoon niet mee in heel het verhaal, dat zij eigenlijk moeten opleiden op het bedrijf en niet op school want ik heb nu onlangs ook weer de vraag gekregen ‘ja je gaat toch wat meer moeten oefenen op recht stikken’ en dan denk ik ja ze is drie dagen op school, bij mij zit ze maar één dag in de klas maar ik moet daar ook nog theorie geven.”* (Respondent 13, directe instromer, gewoon onderwijs)

Ook respondenten uit twee RTC's gingen dieper in op het belang van verwachtingen expliciteren naar zowel de arbeidsmarkt als naar de leraren waarmee ze samenwerken:

*“Dus eigenlijk moet je het plan wel vooraf duidelijk hebben waarbij je met een concrete vraag voor een engagement gaat naar het bedrijf eerder als dat je een meer algemene vraag stelt naar een bedrijf. Dat gaat niet lukken ook. Het moet een concrete vraag zijn. Dat is de insteek.”*

*Een concrete vraag waaraan dat ze weten waartoe, waaraan, hoeveel het kost en hoeveel tijd enzovoort enzoverder.” (Respondent 41, RTC)*

In het kader daarvan gaven twee respondenten ook aan dat het belangrijk is een gedeelde visie te creëren.

Daarnaast gaven enkele leraren en een pedagogische begeleider ook aan dat de **grootte van de organisaties** een belangrijke factor is voor de samenwerking. Zo gaven zij een voorkeur aan grote bedrijven omdat zij meer tijd en ruimte hebben om betere begeleiding te kunnen voorzien voor de school. Eén van deze leraren lichtte dit toe:

*“Sommige bedrijven wel maar dat zijn de grote spelers die meerdere personeelsleden hebben maar de kleine zelfstandigen, diegene die misschien vier, vijf... die eigenlijk moeten zorgen dat ze overleven, die staan daar eigenlijk niet voor open. Het zijn enkel die grote, heel grote bedrijven die daarvoor openstaan, die meer cashflow hebben denk ik, die meer tijd kunnen steken in opleidingen, in expertise opbouwen dan de kleine die moet zien dat hij kan overleven.” (Respondent 13, directe instromer, gewoon onderwijs)*

Verder gaven verschillende respondenten aan dat **wederzijds vertrouwen** ook een belangrijke factor is in de samenwerking. Zowel een leraar als een respondent uit een RTC gaven aan dat dit vertrouwen tot stand komt door een duurzame relatie en persoonlijk contact:

*“We maken ook didactische opstellingen met klassen en dan zie je als je zo een trajecten loopt met leerkrachten dat die noden wel komen. Dat mensen wel gaan zeggen wat er op hun hart ligt, omdat zij jou ook vertrouwen, ook kennen, weten dat je het goed voorhebt met hen en ook een stukje de scholen zijn allemaal verschillend ook al hebben ze dezelfde opleiding.” (Respondent 42, RTC)*

Ook een arbeidsmarktactor en een duale leraar gaven aan dat het vertrouwen van de scholen in de expertise van de bedrijfswereld belangrijk is voor hen.

Vervolgens benadrukten enkele leraren, een pedagogische begeleider en respondenten uit RTC ook het belang van **duidelijke afspraken**. Alle drie de RTC-medewerkers benadrukten dit belang. Eén van deze respondenten gaf het volgende aan:

*“Voor een goede samenwerking is gewoon goede afspraken maken. Alles heel helder zetten. Ook zien van oké. Wat zijn de doelstellingen? Wat willen we bereiken? Hoe zien jullie het? Hoe zien de scholen het? Hoe zien wij het? Ik denk dat dat gewoon altijd allemaal heel helder moet zijn op voorhand vooraleer dat je een bepaald project start.” (Respondent 40, RTC)*

Verder kwam ook de **afstemming op het leerplan** bij enkele leraren en een RTC-medewerker aan bod als voorwaarde voor samenwerking via bijvoorbeeld stages of PI. Een respondent uit een RTC getuigde zo dat leraren vooral kiezen voor opleidingen die aansluiten bij hun onderwijsvak en dus bij het leerplan:

*“Ook het feit dat, ik zeg maar iets kunststoffen, wij hebben daar eigenlijk geen opleiding voor en toch wil die sector dat daarin en zijn er heel veel bedrijven die daar mensen voor willen opleiden. Ja dan sta je daar hè want je kan niet veel doen. Je kan zeggen van we gaan een*

*initiatie doen maar als je zegt je kan een week lang met je leerlingen een kunststof opleiding gaan volgen dan zegt de leraar dat staat niet in mijn leerplan.” (Respondent 42, RTC)*

Een andere voorwaarde die enkele directieleden en leraren aangaven voor een goede samenwerking is het hebben van een partner in de **regio** van de school. Twee directieleden en een leraar gaven aan dat het bijvoorbeeld in het kader van stages belangrijk is dat de leerlingen in de buurt wonen van hun stageplaats. Eén van deze directieleden gaf aan dat dit soms een uitdaging vormt omdat er niet veel organisaties gelokaliseerd zijn in die regio.

Een volgende voorwaarde voor een goede samenwerking die naar boven kwam in ongeveer één vierde van de gesprekken was het creëren van een **win-winsituatie** voor beide partijen. Zo gaven twee leraren bijvoorbeeld aan dat de leerlingen soms buiten hun stage meehelpen in een organisatie. Ook enkele leden uit de pedagogische begeleidingsdienst zagen deze win-winsituatie terugkomen in de praktijk:

*“Ja ik volg spreker 3 dus wij met (naam begeleidingsdienst), maar dat is voor alle koepels hier aanwezig, die volgen ook die sectorale intersectorale overleg met alle bedrijfskoepels, partners die er zijn voor te kijken van waar zijn de noden? Waar kunnen we elkaar vinden? En vooral die win-win hé. Zij zijn meestal vragende partij. Hoe kunnen we goeie arbeidskrachten krijgen? En wij lobbyen dat dan ook. We zeggen dan kijk, we hebben misschien die noden of we hebben dan nodig. Of kunnen jullie dat misschien doen? Of ze bieden het zelf aan.” (Respondent 7, pedagogische begeleidingsdienst)*

Verder benadrukte één van de RTC-medewerkers eveneens het belang van een win-winsituatie voor beide partijen:

*“Elke school heeft bedrijven in hun portefeuille zitten. Dat is overeenkomen. Dat is geven en nemen. Dat is met boerenverstand. Als je naar een bedrijf gaat omdat je iets nodig hebt en je doet er niets voor terug dan gaat dat bedrijf ook zeggen na een bepaalde tijd van ja het VTI of de GO!- school van daar die kan de hoogste boom in want dat zijn alleen maar profiteurs.” (Respondent 42, RTC)*

Hiermee samenhangend moet er ook voldoende **motivatie of bereidheid** zijn vanuit beide partijen om de samenwerking aan te gaan. Eén van de respondenten uit een RTC gaf zo aan dat er binnen de school voldoende draagkracht bij de leraren moet gecreëerd worden voor de samenwerking. Ook een arbeidsmarktactor gaf aan dat een goede motivatie van leraren en directieleden een voorwaarde is voor een goede samenwerking. Vanuit het onderwijs gaven een directielid en twee leraren aan dat ook de motivatie bij de arbeidsmarkt aanwezig moet zijn:

*“Bij schilders merken we omdat die {leerlingen} eigenlijk de assistent zijn van de schilder. Soms hebben die dat niet nodig en doen ze dat zelf wel en het kost het bedrijf ook veel meer geld als ze een assistent willen.” (Respondent 36, directielid, buitengewoon onderwijs)*

Hoewel bovenstaande voorwaarden het vaakst benoemd werden door de respondenten, kwamen ook enkele thema's afzonderlijk aan bod zoals: het uitvoeren van een risico-analyse, een realistisch beeld geven van de arbeidsmarkt, voldoende tijd hebben om de samenwerking aan te gaan en geen leerlingen stage laten lopen in organisaties waar familieleden werken.

#### 2.4.4. Doel van de boundary-crossing

Leraren en bedrijven gingen deze vormen van samenwerking aan in functie van een bepaald doel. In bijna alle gesprekken werden motieven besproken voor deze samenwerking. De meeste leraren en enkele directieleden gaven aan dat ze vooral samenwerken met de arbeidsmarkt om voor de leerlingen en zichzelf een **realistisch beeld** te scheppen van de arbeidsmarkt:

*“Wij willen enerzijds de realiteit voor onze leerlingen duidelijk maken. Dat ze ook wel weten wat het is om acht uur op een dag te moeten werken, om effectief in het bedrijfsleven mee te draaien, in een team te moeten meedraaien, niet te kiezen wanneer je naar het toilet gaat, en dergelijke. En dus echt een realistisch beeld meegeven.”* (Respondent 37, directielid, buitengewoon onderwijs)

Bovendien biedt de kennismaking met de realistische arbeidsmarkt ook andere voordelen voor de leerlingen. Zo gaven verschillende leraren aan dat de leerlingen via contacten met de arbeidsmarkt ook inzichten verwerven in hun interesses en voorkeuren voor een toekomstige werkplek. Daarnaast gaven enkele leraren aan dat de leerlingen zo ook inzicht krijgen in waarom ze bepaalde leerstof aangeboden krijgen in de klas. Ook de leraren hebben baat bij een realistisch beeld van de arbeidsmarkt. Verschillende leraren gaven aan dat zij bijvoorbeeld door stagebezoeken of door een eigen bedrijfsstage een beter zicht krijgen op de noden en verwachtingen van de arbeidsmarkt. Eén van de directieleden omschreef dit als volgt:

*“Maar ook we zien ook wel leerlingen die op stage zijn geweest en die komen terug. Die zijn gewoon helemaal veranderd, die hebben gezien waarom ze bepaalde dingen moet leren.”* (Respondent 33, directielid, gewoon onderwijs)

Ten tweede gaven meerdere leraren aan dat zij samenwerken met de arbeidsmarkt om zich te **professionaliseren** en op de hoogte te blijven van de nieuwe technologieën. Eén leraar gaf volgende beweegredes hiervoor:

*“Je moet wel mee zijn. Je moet wel weten wat daar wordt gevraagd, wat er kan, op welke manier je de leerlingen kan ondersteunen om in dat bedrijf te kunnen doorgroeien en aan de slag te kunnen na de opleiding, op die manier wel.”* (Respondent 13, directe instromer, gewoon onderwijs)

Een derde motief om samen te werken met de arbeidsmarkt bleek voor sommige leraren ook om de **(latere) tewerkstellingskansen van hun leerlingen te verhogen**:

*“Vijfennegentig procent van de leerlingen die hier afstuderen, hebben onmiddellijk werk. En zij worden meestal op de stageplaats zelf aangenomen.”* (Respondent 34, directielid, buitengewoon onderwijs)

Daarnaast gaven ook enkele directieleden aan dat zij het belangrijk vinden dat de klaspraktijk aansluit op de arbeidsmarkt:

*“Het is de afleverplaats van onze leerlingen. Dus hoe nauwer en hoe beter die aansluit, hoe makkelijker de toegang is voor de leerlingen. En hoe beter dat zij ook een helder beeld hebben*

*van daarin kan ik gaan werken. Dat is mijn toekomst. Dus hoe dichter dat dat bij elkaar ligt hoe beter dat dat is. Zowel voor de school als voor de werkplaats of het bedrijf als voor de leerling. Dus super essentieel eigenlijk.” (Respondent 35, directielid, buitengewoon onderwijs)*

Daarnaast gaven leraren en directieleden in de gesprekken nog enkele unieke redenen op zoals het behalen van een certificaat, geld inzamelen om materiaal te kopen, inspiratie opdoen voor in de les, de motivatie van de leerlingen verhogen en leerlingen vaardigheden aan leren om te starten in de maatschappij.

Ook de arbeidsmarktactoren hadden een doel voor ogen wanneer zij samenwerken met scholen. Drie arbeidsmarktactoren gaven aan dat zij de **het onderwijsveld en de arbeidsmarkt zo goed mogelijk op elkaar willen laten aansluiten**. Het motief van een andere arbeidsmarktactor voor samenwerking met scholen was het voorbereiden van de leerlingen op een **langdurige job** in de sector. De laatste bevroegde arbeidsmarktactor gaf aan vooral de scholen te willen **voorzien van recente infrastructuur** en de leraren op de hoogte te houden van **nieuwe technologieën**.

Wanneer we de RTC-medewerkers bevroegen, kwam naar voren dat hun doelstelling vooral het **samenbrengen van het onderwijsveld en de arbeidsmarkt** is, via bijvoorbeeld het professionaliseren van leraren en leerlingen. Ook in de focusgroep met de leden van de pedagogische begeleidingsdiensten werd besproken dat de samenwerkingen tussen scholen en de arbeidsmarkt vooral tot doel heeft om enerzijds een **authentieke leeromgeving te** creëren voor de leerling en anderzijds de **leraar te professionaliseren** op vakinhoudelijk vlak.

Wanneer we de duale leraren bevroegen naar de reden van hun organisatie om deel te nemen aan het pilootproject, gaf één van hen aan dat het bedrijf deze samenwerking vanuit een **maatschappelijk engagement** aangaat en de banden met de scholengemeenschap wil opbouwen.

#### 2.4.5. Toekomst van de boundary-crossing

Wanneer we de verschillende actoren bevroegen naar hun toekomstbeeld over de samenwerking tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt, kregen we hun verschillende visies hierover te horen. Onderstaande tabel biedt een overzicht van deze visies van elke groep respondenten.

*Tabel 10: Overzicht besproken thema's bij 'toekomst van de samenwerking'*

| Groep respondenten              | Besproken thema's                                                                  | Aantal gesprekken |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Leraren en directieleden        | Meer samenwerking                                                                  | 15                |
|                                 | Betere afstemming van de verwachtingen                                             | 8                 |
| Pedagogische begeleidingsdienst | Creëren win-winsituatie                                                            | 1                 |
|                                 | Verduurzaming samenwerking                                                         | 1                 |
| RTC's                           | Uitbouwen opleidingen voor leraren en leerlingen (+ dit afstemmen op arbeidsmarkt) | 1                 |
|                                 | Leraren ondersteunen in duaal leraren                                              | 1                 |
|                                 | Leraren basisonderwijs ondersteunen in STEM                                        | 1                 |
|                                 | Expertisescholen met samenwerking arbeidsmarkt                                     | 1                 |
|                                 | Inzetten op werkplekleren                                                          | 1                 |
|                                 | Samenwerking tussen RTC's stimuleren                                               | 1                 |
| Arbeidsmarktactoren             | Inzetten op ontwikkelen (les)materiaal                                             | 1                 |
|                                 | Meer afstemming                                                                    | 1                 |
|                                 | Leraren van andere vakken betrekken in PI                                          | 1                 |
| Duale lesgevers                 | Proeftuinproject als vaste waarde                                                  | 2                 |



De grote meerderheid van de leraren en directieleden gaf aan dat ze in de toekomst nog **meer wil inzetten op samenwerkingen**. Ze willen enerzijds samenwerkingen aangaan met nieuwe bedrijven om hun netwerk uit te breiden. Eén directielid zei hier het volgende over:

*“De samenwerking kan altijd beter. Ik denk dat wij ook grote nood hebben aan nieuwe bedrijven. Ons netwerk moet uitgebreid worden. Of misschien in nieuwe branches, in nieuwe takken, in nieuwe technieken.”* (Respondent 34, directeur, buitengewoon onderwijs)

Anderzijds gaven meerdere respondenten ook aan hun bestaande samenwerkingen verder te willen uitbreiden bijvoorbeeld door naast de samenwerking in het kader van stage ook in te zetten op uitlenen van materiaal. Verschillende leraren en directieleden gaven daarnaast ook aan dat ze de kloof tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt in de toekomst willen verkleinen door meer in te zetten op samenwerking. Een leraar en een directeur gaven een databank of samenwerkingsplatform met organisaties op als mogelijke stimulans voor samenwerking. De leraar lichtte zijn idee verder toe:

*“In de zin van probleemstellingen die een bedrijf gewoon online zou kunnen zetten samen met de oplossing. Van kijk dat probleem hebben we voorgehad en dat kunnen kleine problemen zijn, zelfs van kleine elektriciens die zeggen van kijk ik had dat probleem voor geschetst en dat was de oplossing voor ertoe te komen. En dat wij eigenlijk die probleemstelling kunnen gebruiken in onze lessen. Dat we kunnen zeggen van kijk een gelijkschakeling het probleem of oplossingen met gelijkschakelingen ah kijk dat is een probleem die zich voordeed en ik heb dat gedaan voor het oplossen.”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Een andere leraar stelde voor om de contacten op de arbeidsmarkt te delen met andere scholen. Sommige leraren gaven ook aan dat zij in de toekomst meer willen inzetten op het **afstemmen van de verwachtingen** met de arbeidsmarkt zodat ze op één lijn zitten. Eén zij-instromer formuleerde dit als volgt:

*“Dat we zo kunnen samenwerken van kijk, wij willen dat. En dat die stage eigenlijk ons een bevestiging of net niet die bevestiging kan geven van ik kan het of ik kan het niet. Zodanig dat we op één lijn zitten qua samenwerking, qua beoordeling van de leerling. Dat is eigenlijk hetgeen dat ik naartoe wil. Maar dat gaat heel moeilijk zijn omdat elk bedrijf heeft ook zijn eigen visies en eigen werknemers, werkgevers. Het is heel moeilijk, maar ik denk wel dat er daar wel wat progressie in mogelijk is.”* (Respondent 22, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Twee leraren en een directielid gaven aan dat zij in de toekomst de stagebegeleiding graag beter zien om een goede samenwerking te garanderen:

*“En als je dat wilt doen meer samenwerken, zal het bedrijf moeten investeren denk ik in personen die daar echt mee bezig is om alleen die student op te volgen, bij te sturen. Dat zou beter kunnen.”* (Respondent 20, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Beide **duale leraren** zagen ook een toekomst in het proeftuinproject voor duale leraren. Zij willen beiden dit project voortzetten. Eén van deze duale leraren gaf aan dat dit project een vaste waarde zou mogen worden binnen haar organisatie:

*“Ik zou hopen dat dat een vaste waarde wordt. Dat (naam organisatie) bekend wordt van ‘ah die doen projectweken met, weet ik veel, een aantal scholen in de buurt’. En dat dat ook iets is dat leerlingen weten van ik mag me daaraan verwachten van als ik dat vak volg dat daar sowieso een projectweek (naam organisatie) in zit. Dat dat zowat gekend is en dat mensen er tevreden van zijn.” (Respondent 39, duale leraar)*

Wanneer we de **arbeidsmarktactoren** bevroegen naar hun visie voor de toekomst, gaf de meerderheid van hen aan verder te willen inzetten op het ontwikkelen van (les)materiaal voor het onderwijs. Daarnaast zou de meerderheid van deze respondenten de kloof tussen de school en de arbeidsmarkt verder willen dichten door de lesinhouden beter op elkaar af te stemmen. Bijna alle respondenten gaven aan dat vooral een gebrek aan middelen een beperkende factor is om deze veranderingen door te voeren. Twee respondenten gaven daarnaast ook aan dat ook de afstand tussen de onderwijskoepels in de toekomst soms een uitdaging vormt. Een andere respondent gaf aan dat zij in de toekomst ook graag leraren van andere vakken zouden betrekken in de PI.

We bevroegen ook de respondenten uit de **RTC's** naar hun visie voor de toekomstige samenwerking tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. Daaruit bleek dat de respondent uit de eerste RTC-medewerker in de toekomst wil blijven inzetten op het uitbouwen van opleidingen voor leraren en leerlingen en dit aanbod dan zo goed mogelijk afstemmen op de arbeidsmarkt. Daarnaast wil deze ook leraren ondersteunen richting duaal leren en leraren basisonderwijs ondersteunen richting STEM. De respondent uit het tweede RTC zag in de toekomst expertisescholen met een goede samenwerking met bedrijven. De derde en laatst bevroegde RTC-medewerker wilde meer inzetten op werkplekleren en wil de samenwerking tussen de verschillende RTC's stimuleren. Daarnaast gaf deze respondent ook het volgende aan:

*“Dus ik denk ook dat het leuk zou zijn mochten de onderwijsnetten de inhoudelijke prioriteiten en noden meer op elkaar afstemmen voor die technische vakken die er zijn, want het gaat al zo snel en het onderwijs hinkt dan eigenlijk een stukje achterop. En dan zien we nog dat dat per onderwijsnet nog een keer een andere klemtoon kan krijgen terwijl dat bedrijf eigenlijk zegt van ja nee dat is het profiel van werknemers die we eigenlijk nodig hebben en ze hebben geen boodschap aan of dat nu katholiek, of GO of zoverder is.” (Respondent 41, RTC)*

Tot slot vroegen we ook de respondenten uit de **pedagogische begeleidingsdienst** naar hun visie voor de toekomst van de samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt. De respondenten wierpen verschillende uitdagingen voor de toekomst op. Eén van de meest besproken uitdagingen in deze focusgroep is het creëren van een win-winsituatie voor het onderwijs en de arbeidsmarkt zonder als school in de valkuil van de eerder genoemde rekrutering van leerlingen te trappen. Twee respondenten formuleerden een uitdaging rond het verduurzamen van de samenwerking. Eén van deze respondenten gaf hieromtrent het volgende aan:

*“Dus ik denk dat er daar een zeer grote uitdaging ligt momenteel naar vele technische scholen van op welke manier gaan wij in de toekomst onze relaties duurzaam gaan onderhouden met onze vroegere stagebedrijven die nu in feite niet meer verplicht moeten zijn.” (Respondent 9, pedagogische begeleider)*

In het kader van deze duurzaamheid ging één van de respondenten ook dieper in op de toekomst van arbeidsmarktgerichte opleidingen:

*“Ik denk dat er gericht moet nagedacht worden hoe dat ze in de toekomst het technologisch onderwijs in feite gaan financieren. We kunnen Bokrijk in stand houden in sommige gevallen. Nu ga ik zeer cru zijn in de uitspraak, maar we moeten de uitdaging durven aannemen en zeggen van een keer dat een machinepark in feite zodanig verouderd is dat ze niet meer voldoet aan de huidige normen van de maatschappelijke context. Dan moeten we in feite kunnen optreden en zeggen van zijn er budgetten zijn er financiële middelen, eventueel in overleg met industriële partners, maar dat er gericht in feite leeromgevingen kunnen uitgebouwd worden, desnoods in een straal van vijftig kilometer, maar dat voor die specialisatie daar opleiding kunnen aangereikt worden.”*  
(Respondent 9, pedagogische begeleider)

## 2.5. De krachtige leeromgeving

Uit de literatuurstudie bleek het inzetten op een krachtige leeromgeving cruciaal om motivatie en andere leerlingresultaten te bevorderen. Net als in het kader van de literatuurstudie krijgt de leeromgeving ook hier vorm door zowel de leerling, de leraar als de arbeidsmarkt. De verschillende onderdelen van de leeromgeving in dit herwerkte model zijn identiek als de onderdelen in de literatuurstudie. Toch zijn er enkele wijzigingen opgetreden in de volgorde waarop deze hier aan bod komen. Deze nieuwe volgorde is gebaseerd op de mate waarin de verschillende onderdelen aan bod kwamen in de gesprekken met de Vlaamse actoren. Verschillende elementen van de krachtige leeromgeving werden opgenomen in de antwoordopties in de Wooclap bij de eerste vraag die peilt naar de drie grootste professionaliseringsnoden van de technische- en praktijkleraren (onderzoeksvraag 1). Deze antwoordopties zijn gekozen op basis van de resultaten van de literatuurstudie en het kwantitatief deelonderzoek en werden eerder opgelijst. Hoewel de overige elementen van het kader dus niet expliciet bevraagd of getoond werden aan de respondent, kwamen deze spontaan aan bod tijdens het gesprek. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de antwoordopties van de Wooclap en hoe vaak deze werden aangeduid als belangrijk door de respondenten.

Tabel 11: Output Wooclap: Drie grootste professionaliseringsnoden van leraren technische en praktijkvakken

| Antwoordoptie                                               | Aantal keren aangeduid |
|-------------------------------------------------------------|------------------------|
| Evaluatie                                                   | 25                     |
| ICT-toepassingen                                            | 19                     |
| Differentiatie                                              | 14                     |
| Iets anders                                                 | 13                     |
| Zelfregulerend leren                                        | 9                      |
| Authentieke leeromgeving                                    | 9                      |
| Coachingsvaardigheden                                       | 8                      |
| Onderlinge reflectieve dialoog tussen leerlingen stimuleren | 6                      |
| Samenwerkend leren                                          | 4                      |
| Reflectieve dialoog tussen leraar en leerling bevorderen    | 3                      |
| Vertrouwensband creëren                                     | 2                      |

### 2.5.1. Hogere-orde denken en complexe vaardigheden

Het meest besproken onderdeel van de krachtige leeromgeving is in het kwalitatief deelonderzoek, net als in de literatuurstudie, het hogere-orde denken en complexe vaardigheden bij leerlingen. Dit kwam aan bod in 23 gesprekken. Onderstaande tabel illustreert de volgorde van de verschillende

onderdelen op basis van het voorkomen in de gesprekken, alsook de vermelding van elk onderdeel per groep respondenten.

Tabel 12: Overzicht onderdeel 'hogere-orde denken en complexe vaardigheden' per groep respondenten

| Groepen respondenten                   |  | TEL       | Zelf-regulerend leren | Samen-werkend leren | Interdisciplinaire leertaken | Kritisch denken | Probleem-oplossend leren | Meta-cognitieve vaardigheden |
|----------------------------------------|--|-----------|-----------------------|---------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------|------------------------------|
| Directe instromers GSO                 |  | X         | X                     | X                   | X                            | X               |                          | X                            |
| Directe instromers BUSO                |  | X         | X                     | X                   | X                            | X               | X                        |                              |
| Zij-instromers GSO                     |  | X         | X                     | X                   | X                            |                 |                          |                              |
| Zij-instromers BUSO                    |  | X         | X                     | X                   | X                            | X               | X                        |                              |
| Leden van het directieteam in het GSO  |  | X         | X                     |                     |                              |                 |                          |                              |
| Leden van het directieteam in het BUSO |  | X         | X                     | X                   |                              |                 |                          |                              |
| Pedagogische begeleidingsdienst        |  | X         |                       | X                   | X                            |                 | X                        |                              |
| RTC's                                  |  | X         |                       | X                   | X                            |                 | X                        |                              |
| Arbeidsmarktactoren                    |  | X         |                       |                     | X                            |                 |                          |                              |
| Duale lesgevers                        |  | X         | X                     | X                   |                              |                 |                          |                              |
| <b>Totaal aantal gesprekken</b>        |  | <b>21</b> | <b>14</b>             | <b>14</b>           | <b>9</b>                     | <b>5</b>        | <b>4</b>                 | <b>1</b>                     |

#### A. Technology-enhanced Learning (TEL)

In de internationale literatuurstudie kwam reeds naar voren dat TEL een centrale plaats innam binnen een krachtige leeromgeving. Dit werd bevestigd door de respondenten uit de Vlaamse onderwijscontext. Uit de survey-studie bleek dat leraren een gemiddelde nood van 3,34 (op 5) hadden omtrent het functioneel inzetten van ICT in de les. De standaardafwijking hierbij was 0,96. TEL kwam in 21 gesprekken aan bod. In gesprekken met directieleden gaven zij allemaal aan dat hun technische en praktijkleraren **nood hebben aan ondersteuning omtrent TEL**. Dit kan gaan om basisvaardigheden zoals gebruik van een laptop, de werking van het programma Word maar ook meer innovatieve toepassingen zoals het gebruik van VR in de klas. Enkele van deze directieleden zetten momenteel binnen hun school sterk in op het gebruik van VR maar merken noden of weerstand op bij hun lerarenteam. Ook één van de bevroagde duale leraren merkte het gemis aan vernieuwde ICT-toepassingen in het onderwijs op:

*“Dus de ene school waar ik mee samengewerkt heb, die had zo een platform via (provincie)*

*waar filmpjes op stonden en heel veel infographics, wat super interessant was maar dat was precies gemaakt in de jaren negentig bijvoorbeeld. Dat is dan zo jammer dat dat geen update heeft gekregen”* (Respondent 39, Duale leraar)

Toch gaven op één na alle leraren geven aan regelmatig gebruik te maken van ICT-toepassingen in de les. Dit gaat enerzijds om de meer traditionele toepassingen zoals online leerplatformen, apps of portfolio's, maar anderzijds worden ook VR/AR<sup>4</sup>-toepassingen gebruikt door enkele leraren. In de gesprekken merkten we dat leraren gebruik maken van bijvoorbeeld Smartschool (twee respondenten) of een portfolio met foto's uit de praktijkles (2 respondenten). Andere toepassingen die door individuele leraren genoemd waren zijn Google Drive, Teams, Zoom, Canva, Pivo Point (online cursussen), traject X (online platform voor duaal leren), een digitaal spel creëren en een app voor de evaluatie van de stage. Eén directielid gaf aan dat zijn leraren inzetten op digitale school om ICT te gaan inzetten voor differentiatie. Uit verschillende gesprekken bleek dat de leraren vaak met een kritische blik naar deze toepassingen kijken:

*“Onze directie heeft nu gevraagd om te werken met een portfolio. Dat is allemaal heel schoon dat die leerling echt foto's neemt van zijn werk. Maar je gaat toch, een leerling met zijn vette handen, die gaat nooit zijn telefoon pakken om een foto te pakken als hij iets vettig heeft gedaan.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

Daarnaast werd ook aangegeven dat deze toepassingen soms als **tijdrovend** worden ervaren (bijvoorbeeld door het zoeken naar passende filmpjes op het internet) of dat leraren het moeilijk vinden om deze toepassing (bijvoorbeeld een smartboard) te gebruiken (één gesprek). Bovendien ervaren twee bevraagde leraren nood aan een beter beheersing en kennis van deze toepassingen. Eén van deze respondenten gaf aan dat de school interne PI biedt rond ICT maar dat zich dit steeds specifiek gaat over nieuwe toepassingen in Smartschool of Teams en niet op meer creatievere toepassingen. Ook in de focusgroep met de leden van de begeleidingsdienst haalde één respondent aan dat er nog groeimogelijkheden zijn voor digitaal lesmateriaal:

*“In de zin van als we kijken bijvoorbeeld naar lesmateriaal, dan zie ik heel vaak dat boeken ja nog traditioneel zijn en dat sommige uitgevers wel de moeite doen om die boeken te digitaliseren door er een pdf van te maken. Maar in mijn ogen zijn dat geen digitale handboeken. En digitale handboeken moeten veel verder gaan. Die moeten ook effectief interactief zijn.”* (Respondent 12 pedagogische begeleidingsdienst)

Toch werden er ook enkele **succesverhalen** verteld in de gesprekken. Zo gaf één leraar dat de app die zij voor de evaluatie van de stages gebruiken erg nuttig is. Een andere respondent gaf aan dat de leerlingen in hun leeronderneming werken met QR-codes om te betalen en dat dit ook goed verloopt.

In de focusgroep met enkele zij-instromers uit het gewoon secundair onderwijs gaven twee leraren aan dat zij regelmatig gebruik maken van VR, AR en simulaties. Zij bespraken enkele voordelen:

*“Ja het is vooral voor onderhoud dat wij dat doen dan, bij extra risico. Als je demontage of zoiets doet of een product of zo, of iemand kan meekijken. En kan dan info geven bijvoorbeeld.”* (Respondent 20, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

Drie andere leraren die geen VR gebruikten in de les, zagen hier eveneens voordelen in omtrent bijvoorbeeld de veiligheid van de leerlingen. Eén van hen gaf een gebrek aan middelen als

---

<sup>4</sup> AR: augmented reality

belemmering om VR in te zetten in de les. Twee andere leraren, die eveneens geen gebruik maakten van VR/AR/simulaties uitten in gesprekken hun twijfels over het nut hiervan. Eén van hen omschreef zijn twijfels als volgt:

*“Je kan geen elektrikers maken in de virtuele wereld. Ze moeten die handelingen in hun handen gehad hebben en dat kan je niet in een virtuele wereld. Je kan wel bij manier van spreken de virtuele wereld in een fabriek stappen en je kan niet een motor gaan vervangen in een virtuele wereld. Je moet die handelingen in uw handen hebben”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

Wanneer we de **arbeidsmarktactoren** bevroegen, merkten we dat twee van hen sterk inzetten op TEL via software of AR en VR. Eén van deze respondenten merkte het volgende op:

*“Ik denk dat dat voor vele leerkrachten, als ik het dan specifiek over de software heb die wij aanbieden, wel een ver-van-hun-bed-show is.”* (Respondent 3, arbeidsmarktactor)

Ook twee bevroegde **RTC-medewerkers** zetten in op het gebruik van VR in de klas en de ondersteuning van de leraren hieromtrent via projecten in de scholen:

*“Dus we gaan eigenlijk duizend VR-brillen aankopen. Die zijn aangekocht en die gaan eigenlijk naar de scholen gaan. En ze gaan dan eigenlijk meer contextgebonden toepassingen kennis kunnen maken met VR en eigenlijk op die manier zien hoe dat VR kan toe dragen tot leren en wat dat effectieve leerwinst naar is.”* (Respondent 40, RTC)

Ook de leden van de **pedagogische begeleidingsdienst** gaven aan dat VR binnen het onderwijs nog in de startschouwen staat en dat ze hier achter staan. Toch gaven ze aan dat er enkele valkuilen zijn. Zo gaf één van de respondenten het volgende aan:

*“Ja, ik geloof er wel sterk in, maar waar we moeten mee opletten is natuurlijk dat we niet vervallen in een gamification van het onderwijs, want dat is ook niet de bedoeling. Eigenlijk is de bedoeling van die VR brillen dat we het leerproces van de leerling zelf, dat die dat zelf in zijn eigen handen gaat nemen.”* (Respondent 12, pedagogische begeleidingsdienst)

Twee leden van de pedagogische begeleidingsdienst haalden aan dat er telkens ook met een kritische blik moet gekeken worden naar het gebruik van Artificiële intelligentie zoals ChatGPT.

## *B. Zelfregulerend leren*

In 14 gesprekken met leraren en directieleden kwam zelfregulerend leren ter sprake. Ook in de literatuurstudie en het kwantitatief deelonderzoek stond dit kenmerk centraal. In het kwantitatief deelonderzoek kwam naar boven dat de leraren hun nood omtrent zelfregulerend leren inschatten als 3,21 (op een schaal van 5) met een standaardafwijking van 0,92. Bij zelfregulerend leren nemen de leerlingen hun leerproces in eigen handen. In de focusgroep met directieleden uit het gewoon secundair onderwijs kwam het thema zelfregulerend leren aan bod. Hier werd ook eerder reeds kort op ingegaan in de component ‘De leerling’. Twee respondenten gaven aan dat de leerlingen in de arbeidsmarktfinaliteit leren op verschillende snelheden. Toch gaf één van deze directieleden aan dat de leerlingen **niet altijd voldoende competenties** hebben om aan zelfregulerend leren te doen waardoor het voor de leraren soms een uitdaging is om de leerlingen te begeleiden in de praktijkles of te differentiëren. Eén van de directieleden uit het buitengewoon onderwijs zette op haar school sterk in op zelfregulerend leren omdat ze merkte dat haar lerarenteam vooral instructie gaf aan de

leerlingen. Om hieraan te werken zette ze in op bezoeken aan andere scholen en het gebruik van een nieuw evaluatiesysteem dat werkt met vijf batterijen die de mate van zelfstandigheid van de leerling weergeven:

*“Vijf batterijen waarvan de minst behaalde is zo een teken met een opladend teken dus met zo een bliksemschichtje. Dus dat wil zeggen de leerling is eigenlijk nog niet klaar om dat te leren (...) En dan verhoogt het eigenlijk volgens de mate van zelfstandigheid en het hoogste batterijtje is dat ze het eigenlijk zelfstandig onder toezicht, begeleiding uitgevoerd wordt.”*  
(Respondent 35, directielid, buitengewoon onderwijs)

In de gesprekken met de leraren gaven meerdere respondenten aan dat het zelfregulerend leren in de praktijk soms moeilijk verloopt. Twee leraren gaven aan dat ze niet goed weten hoe ze dit concreet in de klaspraktijk moeten toepassen. Daarnaast gaven vier leraren aan dat hun leerlingen moeilijkheden ervaren met zelfregulerend leren. Ook één van de bevroegde duale leraren gaf aan dat het zelfregulerend leren bij de leerlingen niet sterk aanwezig was.

*“Want ze kunnen wel als ik die een opdracht geef die zelf uitvoeren. Maar zelf reguleren, dat bijsturen, dat dan verder uitdokteren, alles gaan uitzoeken. Als ik er tien heb, kan er dat misschien één.”* (Respondent 20, zij-instromer, gewoon secundair onderwijs)

Toch gaven enkele leraren ook aan dat het zelfregulerend leren bij hen wel vlot loopt. Deze leraren werken dan bijvoorbeeld met stappenplannen (4), laten leerlingen hun werktijd zelf inplannen in de praktijkles (2) of laten leerlingen al doende leren (1). Respondent 27 liet de leerlingen zelf hun werktijd inplannen:

*“En in het begin laat ik die ook niet los. En dan zeg ik van oké, ik zie dat je daar al heel goed in bent. Oké mannen, ik ga jullie de vrije loop geven. Jullie beslissen zelf wie dat wat doet en ik wil tegen het einde. Ik zeg echt de verwachtingen wat ik tegen het einde verwacht. Ik verwacht dat alles klaar is, ik verwacht dat de afwas gedaan is, ik verwacht dat mijn werkpost helemaal proper is. Dat ik een propere snackbar heb tegen dat voor jullie de les gedaan is. Dat zijn mijn verwachtingen. Hoe je dat doet? Daar ga je zelf moeten rond werken. Dat ga je zelf moeten zien.”* (Respondent 23, zij-instromer, buitengewoon secundair onderwijs)

### C. Samenwerkend leren

Samenwerkend leren kwam eveneens in 14 gesprekken met leraren, directieleden, duale leraren, RTC-medewerkers en de pedagogische begeleidingsdiensten naar boven. Ook in de literatuurstudie bleek dit een belangrijk deel van een krachtige leeromgeving. In de survey-studie kwam reeds naar voren dat de nood van leraren hieromtrent gemiddeld 3,39 op vijf was. Binnen de kwalitatieve deelstudie werd vooral de toepassing en het belang van samenwerkend leren onderstreept. Zo gaf één van de RTC-medewerkers bijvoorbeeld aan te werken via projecten waarbij er samengewerkt moet worden tussen verschillende studierichtingen. Wanneer we kijken naar de redenen waarom leraren samenwerkend leren implementeren in hun klaspraktijk gaat dit enerzijds om praktische redenen (bijvoorbeeld een beperkt aantal opdrachten of klanten) of doelbewust om de leerlingen te leren samenwerken. Volgend citaat toont het belang van samenwerking tussen leerlingen aan in functie van hun toekomstige job:

*“En het moment dat je ziet dat ze aan het zinken zijn, dan ga je even alles on hold zetten. En zeggen van oké mannen, stop. Goed. Nu ga je even rondkijken en zien wat gebeurt er hier? (...) Oké. Hoe gaan we dat het best aanpakken? Communiceren, melden. En dan ga je zien dat die in één keer als team beginnen werken.”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

In de meeste gevallen werden samenwerkingen tussen leerlingen binnen dezelfde klas aangehaald maar in enkele gevallen gaat het ook over leerlingen overheen studierichtingen die samenwerken in bijvoorbeeld een leeronderneming. Samenwerkend leren werd niet als nood genoemd door de bevroegde respondenten. Eén leraar maakte wel de bedenking dat dit in één van haar klassen moeilijk te implementeren is door een zeer kleine klasgroep. Een bevroegde duale leraar gaf aan dat het een uitdaging is om de inbreng van elk groepslid tot op een gelijkaardig niveau te brengen.

#### *D. Interdisciplinaire leertaken*

Interdisciplinaire leertaken werden in 9 gesprekken spontaan besproken. Zowel de bevroegde arbeidsmarktactoren, RTC-medewerkers en leden van de pedagogische begeleidingsdienst zagen interdisciplinaire leertaken als bevorderend voor de kennis van de leerlingen en zien dit graag geïmplementeerd in de klaspraktijk:

*“Dus we zijn toch wel volop in evolutie binnen het onderwijs. De laatste jaren zeker. Of de laatste tien jaar. Eigenlijk al veel langer omdat we al heel lang weten, zeker binnen dat technisch beroepsonderwijs, weten we al heel lang dat geïntegreerd werken werkt.”* (Respondent 7, pedagogische begeleidingsdienst)

De arbeidsmarktactoren gaven daarbij aan dat ze dit nog te weinig zien in de klaspraktijk en wijten dit deels aan de structuur van het onderwijs met de verschillende onderwijsvakken. Toch gaf één van de bevroegde actoren aan te zullen starten met een proefproject om leraren PAV te proberen bereiken. De RTC zetten momenteel wel al in op projectmatig werken waarbij de leraar praktijkvakken bepaalde aspecten uit de algemene vakken moet integreren in het project. Toch botste één van de RTC-medewerkers soms op weerstand bij en vraag tot samenwerking met collega's uit algemene vakken:

*“(...) en dan kom jij met een project, een geïntegreerd project waar je zegt het Nederlands is belangrijk, je moet ook een portfolio maken, je hebt je algemene vakken nodig. Leerkrachten praktijk zeggen ‘ik ken die mens niet en ik werk daar niet mee samen’ ja dan haken die ook een stukje af.”* (Respondent 42, RTC)

In de gesprekken met de leraren gaven drie leraren aan dat zij interdisciplinaire leertaken aanbieden. Zij boden dit alle drie op een andere manier aan namelijk: een integratie van taal in het praktijkvak, via een leeronderneming met praktijkcollega's of via projecten met collega's van de algemene vakken. Twee andere bevroegde leraren zagen een meerwaarde in geïntegreerd lesgeven waarbij de algemene vakken geïntegreerd worden in de praktijkvakken en in de samenwerking met leraren algemene vakken.

#### *E. Kritisch denken*

Vijf leraren haalden uit zichzelf aan dat zij het kritisch denken van de leerlingen stimuleren tijdens de praktijkles. Zo stimuleerden ze de leerlingen om kritisch na te denken over hun handelingen door hen reflecterende vragen te stellen:



*“Dus dat ik eigenlijk zelf een beetje zelfreflectie vraag aan de leerlingen van ‘wat vind je er zelf van?’. Ook tussendoor soms vraag ik dat eens met make up dan kan je tussendoor al eens vragen van ‘zie je u. Kijk eens naar uw model? Is het gelijk? Is het symmetrisch? Of wat zie je zelf?’.” (Respondent 15, directe instromer, gewoon secundair onderwijs)*

Eén van deze leraren gaf aan dat zij nog zoekende is naar een goede manier om dit te stimuleren.

#### F. Probleemoplossend leren

Vier respondenten haalden spontaan voorbeelden aan omtrent probleemoplossend leren. Een respondent uit de pedagogische begeleidingsdienst zag dit als een component van STEM. Ook één van de RTC-medewerkers gaf aan in te zetten op het starten van een project vanuit een probleemstelling die de leerlingen dan kunnen oplossen. Probleemoplossend leren werd dan ook bij geen enkele respondent ervaren als een nood. Twee leraren haalden voorbeelden aan uit hun praktijkles waarbij ze inzetten op probleemoplossend leren door de leerlingen bewust tijdelijk niet te ondersteunen in probleemsituaties zodat ze deze zelf zouden oplossen en hieruit kunnen leren. Hierna reflecteren ze daar beide over met de leerlingen. Eén van de leraren omschreef dit als volgt:

*“Ik laat ze een broodje kopen in de bakkerij waar er een hellend vlak is. Ik laat ze bewust sukkelen om dan achteraf tot de constatacie te komen dat het echt wel serieus ingeslagen is.” (Respondent 16, directe instromer, buitengewoon secundair onderwijs)*

Eén van deze respondenten liet de leerlingen soms zelf ook fouten zoeken en oplossen op bijvoorbeeld de stageplek ook in functie van leerwinst.

#### G. Meta-cognitieve vaardigheden

Slechts één respondent haalde een voorbeeld aan van de manier waarop zij de meta-cognitieve vaardigheden van de leerlingen stimuleerde. Hierbij liet ze de leerlingen zelf reflecteren over de uitvoering van een taak.

### 2.5.2. Kwaliteitsvolle instructie

Binnen de krachtige leeromgeving krijgt ook kwaliteitsvolle instructie een belangrijke plaats. Binnen dit onderdeel van de krachtige leeromgeving worden volgende thema's besproken:

Tabel 13: Overzicht onderdeel 'Kwaliteitsvolle instructie' per groep respondenten

| Groepen respondenten       |            | Interactie bevorderen | Lesstructuur met en doelen activiteiten | Transfer | Rekening houden met de voorkennis van leerlingen | Leeractiviteiten in de zone van naaste ontwikkeling |
|----------------------------|------------|-----------------------|-----------------------------------------|----------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Directe GSO                | instromers | X                     | X                                       | X        |                                                  |                                                     |
| Directe BUSO               | instromers | X                     | X                                       | X        | X                                                |                                                     |
| Zij-instromers             | GSO        | X                     | X                                       | X        |                                                  |                                                     |
| Zij-instromers             | BUSO       | X                     | X                                       |          |                                                  | X                                                   |
| Leden van het directieteam | in het GSO | X                     | X                                       |          |                                                  |                                                     |

|                                        |           |           |          |          |          |  |
|----------------------------------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|--|
| Leden van het directieteam in het BUSO | X         |           |          |          | X        |  |
| Pedagogische begeleidingsdienst        | X         | X         |          |          | X        |  |
| RTC                                    |           | X         |          |          |          |  |
| Arbeidsmarktactoren                    |           | X         |          |          |          |  |
| Duale lesgevers                        | X         | X         |          |          |          |  |
| <b>Totaal aantal gesprekken</b>        | <b>19</b> | <b>12</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>1</b> |  |

#### A. Interactie bevorderen

In de meerderheid van de gesprekken kwam de interactie tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling ter sprake. Dit thema omvatte ook enkele elementen die besproken werden in 'samenwerkend leren' in de leeromgeving en in 'vaardigheden' bij de leraren. Deze zullen hier niet herhaald worden, voor meer informatie kan u steeds terecht bij de desbetreffende tekstdelen.

In de meeste gesprekken kwam de **communicatie tussen leraren en leerlingen** aan bod. Een directielid gaf aan dat er veel jongeren met een multiculturele achtergrond les volgen in zijn school. Veel van deze jongeren zijn minder taalvaardig waardoor de communicatie met de leraar soms moeizaam verliep. Ook drie leraren gaven aan dat de taalvaardigheid van de leerlingen hun communicatie bemoeilijkt. Eén van deze leraren formuleerde dit als volgt:

*“Ja, mijn leerlingen werken ook. Ik werk ook heel veel met anderstalige leerlingen, dus wat dat jij dan vraagt van ‘wat doe je op je werk?’. Die zijn heel kort in hun antwoorden. Je kan soms heel moeilijk in de diepgang gaan omdat taal een barrière is en soms ook de technieken die ze toepassen. Ze weten niet altijd juist welke benamingen dat is, waardoor dat je heel moeilijk kunt reflecteren van ‘dat heb je zo gedaan, hoe zou je dat anders doen?’” (Respondent 13, directe instromer, gewoon onderwijs)*

Een ander thema dat hierbinnen naar voren kwam is de invloed van de instructiepraktijk van de leraar op de communicatie tussen leraar en leerlingen. In een gesprek gaf een directielid aan dat haar lerarenteam vaak directe instructie gebruikt waardoor er weinig interactie is tussen leraar en leerlingen. Ook een lid van de pedagogische begeleidingsdienst gaf aan dat het een uitdaging is voor het onderwijs om minder te doceren en meer interactief te werken in de klaspraktijk. Eén van de leraren gaf aan dat het voor leerlingen soms baat als twee leraren elk hetzelfde uitleggen:

*“Bij de arbeidsmarkt hebben ze nood aan variatie. Als je met twee leerkrachten hetzelfde uitlegt, maar elk op zijn eigen manier merk je op dat het bij die gasten heel goed werkt.” (Respondent 23, zij-instromer, gewoon onderwijs)*

In andere gesprekken merkten we dat leraren hier wel op inzetten door te werken via hoekenwerk. Sommigen onder hen gaven dan aan dat de leerlingen dan soms onderling veel praten bij deze werkvormen wat dan weer voor chaos in de klas zorgt. Bovendien gaf één van hen aan dat de leerlingen veel nood hebben aan begeleiding en ondersteuning. Dit kwam ook naar boven in verhalen van twee leraren. Eén van hen had een whatsapp-groep met de klasgroep waarbinnen zij steeds bereikbaar is, een andere leraar ging soms mee met de leerlingen op hun eerste stagedag om hen te ondersteunen.

Toch gaf deze laatste leraar aan dat de leerlingen na hun stage-ervaring vaak minder nood hebben aan deze ondersteuning en vaker zelfstandig aan de slag kunnen.

Hierbij aansluitend vonden enkele leraren het soms moeilijk om een reflectieve dialoog aan te gaan met leerlingen omdat ze nog niet altijd voldoende inzicht hebben in hun eigen kunnen. Ook in het kwantitatief deelonderzoek merkten we dat leraren hieromtrent noden ervaren. Het gemiddelde lag hier op 3,34 op vijf. Enkele leraren gaven in hun gesprekken voorbeelden aan van manieren waarop zij de reflectieve dialoog stimuleerden. Zo gaven twee leraren aan frequente gesprekken aan te gaan met de leerlingen over hun stage-ervaring. Eén van hen betrok daar zelfs de ouders van de leerling soms bij. Een andere leraar zette hier dan weer op in door met de leerlingen te praten over de keuze voor hun toekomstig beroep en door het evaluatieformulier samen met de leraren in te vullen en hen via vragen aan te zetten tot zelfreflectie.

Een tweede thema was de **communicatie tussen leerlingen onderling**. Dit kwam in heel wat minder gesprekken aan bod. Hierin haalden verschillende respondenten aan dat dit vaak moeizaam verliep. Zo haalde een directielid aan dat de leerlingen niet altijd zicht hebben op hun eigen functioneren, hierdoor verloopt een onderlinge reflectieve dialoog soms moeizaam. Ook enkele leraren haalden aan dat hun leerlingen hier niet goed op scoren. De ene leraar leidde dit terug tot verschillen in taal en cultuur terwijl een andere leraar aanhaalde dat haar leerlingen hard zijn voor elkaar. Een directielid haalde aan dat, hoewel zijn lerarenteam hier minder belang aan hecht, zij hier ondersteuning in kunnen gebruiken.

#### *B. Lesstructuur met doelen en activiteiten*

In ongeveer de helft van de gesprekken werd gesproken over de doelen en lesstructuur. Een thema dat naar boven komt in de gesprekken is het **gebrek aan bestaande handboeken** voor de praktijkvakken. Een respondent uit een RTC gaf aan dat dit een nood is van vele leraren. Eén van de duale leraren gaf aan dat hij het lesmateriaal kon gebruiken van zijn collega-leraren. Hij gaf hierbij aan dat deze voorbereiding nuttig was maar dat hij toch zelf nog aanpassingen moest maken:

*“Ja natuurlijk dat is op papier en dan is het toch een beschrijving zal ik maar zeggen van het labo, welke laboproef je moet dan. Maar dat blijft natuurlijk nog wel een opdracht om te kijken van hoe ga je het uitvoeren? Je zit met een verschillend aantal leerlingen, welke groepen ga je samenstellen, hoe ga je die groepen doen? Welke volgorde ga je toepassen? Dat zijn allemaal wel punten waar je mee bezig bent dan.”* (Respondent 38, duale leraar)

Een ander thema dat aan bod kwam in enkele gesprekken waren **de doelstellingen die behaald worden op stage**. Zo gaf een leraar aan dat het niet altijd mogelijk is om alle leerplandoelstellingen te behalen op school of stage. Hij gaf aan dat het leren van leerlingen afhankelijk is van de realiteit van de school en de arbeidsmarkt:

*“Als er geen onderhoud moet gebeuren aan een machine dan gaan ze daar geen onderhoud aan doen. Ze gaan geen band stopzetten om die stagiair eens een onderhoud te laten doen aan een transportband als die transportband geen onderhoud nodig heeft en die transportband moet draaien. Dan gaan ze dat niet stilleggen.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Daarbij aansluitend gaf een respondent uit de arbeidsmarkt aan dat sommige doelen uit het leerplan niet aansluiten bij de realiteit van de arbeidsmarkt. Hierdoor kwamen de jongeren op de werkplek terecht en hebben ze sommige technieken nog niet geleerd.

Een respondent uit de RTC gaf ook aan dat hij merkt dat de opleidingsnoden van de leraren sinds de modernisering vergroot zijn door verschuivingen. Bovendien gaf een respondent uit een andere RTC aan dat de nieuwe doelstellingen die vastzitten aan de beroepskwalificaties soms nu al verouderd zijn. Ook de directieleden hadden het over de **modernisering**. Zij gaven aan dat leraren momenteel onvoldoende kennis hebben van de leerplandoelstellingen, mede omdat dit er erg veel zijn. Hierdoor was het voor hen moeilijker om de leerlingen te evalueren of om de onderwijspraktijk vorm te geven. Hierbij aansluitend gaven twee leraren aan dat ze het een uitdaging vinden om een leerlijn op te stellen voor de leerlingen. Eén leraar zei hier het volgende over:

*“Wat ik nog wel mis en daar ben ik daar ben ik al een paar weken mee bezig om dat te vinden om een goede leerlijn te maken in alle leerdoelen die je moet halen om te zien waar staat uw leerling? Op welk niveau eigenlijk. En daar heb ik wel moeilijkheden mee om dat te visualiseren. Ik kan dat wel bij mijn eigen zelf wel zien van die leerling staat zover en die moet nog naar daar, maar ik krijg dat niet altijd gevisualiseerd voor de leerlingen.” (Respondent 20, zij-instromer, gewoon onderwijs)*

Daarnaast gaven twee respondenten aan dat leerlingen in de arbeidsmarktgerichte finaliteit vaak een sterke nood hebben aan structuur zoals eerder ook aangegeven binnen ‘zelfregulerend leren’:

*“Het is omdat de leerlingen eigenlijk nood hebben om structuur te krijgen. En in het begin is dat heel moeilijk. In het begin is dat echt duwen, duwen, duwen en tegen het einde kan je al wat meer zeggen van oké mannen. Dat is uw taak, dat is uw taak, dat is uw taak.” (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Tot slot gaf één van de leraren aan dat ze een overzicht mist van relevante platformen voor bepaalde leerplandoelen of vakken. Daarbij aansluitend gaf een lid van de pedagogische begeleidingsdienst aan dat er nood is aan vormingen die de doelstellingen afdekken.

### *C. Transfer*

Slechts enkele leraren gaven aan hoe zij de transfer van theorie naar praktijk bij de leerlingen stimuleren. In de meeste gevallen vertelden deze leraren dat zij tijdens de lessen op school vaak een link legden naar de praktijk, ervaringen aanhaalden van de leerlingen op stage of zelf tips gaven vanuit hun eigen ervaring. Daarnaast gaven twee leraren aan dat ze op school zo goed mogelijk proberen inzetten op het creëren van een authentieke leeromgeving om het verschil tussen school en arbeidsmarkt zo klein mogelijk te maken. Hierdoor kunnen de leerlingen hun vaardigheden al oefenen op school en deze daarna toepassen op de werkplek. Eén leraar illustreerde dit:

*“Dan moeten ze wel vaak modellen meebrengen. Dan krijgen ze niet alleen punten op hun behandelingen, hoe ze het doen. Maar ook op omgaan met klanten. Hoe vang je die klanten op? Oké dat is nog iets anders op school dan echt in een salon of zo, maar dan krijgen ze toch wel een beetje het idee van hoe doen we het met klanten?” (Respondent 15, directe instromer, gewoon onderwijs)*

#### D. Rekening houden met de voorkennis van leerlingen

Slechts in een zeer beperkt aantal gesprekken werd ingegaan op de voorkennis van de leerlingen en hoe de leraren hiermee omgaan. Ook in de literatuurstudie bleken de respondenten over dit onderdeel het minst te rapporteren. In de gesprekken wezen enkele respondenten op het belang van de voorkennis van de leerlingen voor een vlot lesverloop. Een directielid gaf dat door de modernisering er soms leerlingen met amper voorkennis en leerlingen met net heel veel voorkennis samen in een klas zitten, wat het voor de leraar soms moeilijk maakt om les te geven. Ook uit een ander gesprek met een leraar bleek dat zij rekent op de voorkennis van de leerlingen vanuit hun stageperiode om hieraan lesinhouden te koppelen.

Ook in de focusgroep met de pedagogische begeleidingsdienst gaf één van de leden het belang aan van kennis van informatieverwerkingsstrategieën zodat de leerlingen hier later op kunnen verder bouwen:

*“Maar ik merk heel vaak dat leerlingen ook als je dan zegt van zoek het maar een keer op, ze zoeken zich te pletter, maar ze vinden toch de antwoorden niet of ze zien de antwoorden voor hun neus staan, maar ze hebben niet de kennis om die informatie te vergaren en te verwerken. En ik denk dat het lesgeven ook moet juist het faciliteren zijn van de aangereikte informatie te leren verwerken tot een logisch geheel. Waarbij dat die kennis die aangeboden wordt eigenlijk de motor moet zijn om met die informatie om te kunnen gaan.”* (Respondent 12, pedagogische begeleidingsdienst)

#### E. Leeractiviteiten in de zone van naaste ontwikkeling

Slechts één leraar haalde spontaan een anekdote aan over een lessituatie waarbij er geen rekening gehouden werd met de zone van naaste ontwikkeling van de leerlingen waardoor zij erg gefrustreerd reageerden. In volgend citaat vertelde zij over deze situatie waarbij de leerlingen na hun stage terug op school komen:

*“Die {leerlingen} zien de werkelijkheid op de werkvloer. Die moeten in één keer van vijftien, zestien jaar eigenlijk in één keer naar volwassenheid gaan. Die komen bij mensen die eigenlijk hun leertraject afgerond hebben. En zij moeten dan nog beginnen. Dus die moeten mee in heel dat geheel en dan komen die op school en dan worden die terug naar dat schoolse geduwd en dat is heel moeilijk voor die mannen. Dat die zeggen van al die regeltjes, al dat moeten, heel stap voor stap. Nee dat moet vooruitgaan dan op die moment.”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Ook in de literatuurstudie bleek iets minder aandacht voor dit onderdeel van kwaliteitsvolle instructie.

#### 2.5.3. Adaptief onderwijs

In 22 gesprekken kwam dit onderdeel van een krachtige leeromgeving ter sprake. Onderstaande tabel toont hoe vaak elk onderdeel hiervan aan bod kwam en bij welke groep respondenten.

Tabel 14: Overzicht onderdeel 'Adaptief onderwijs' per groep respondenten

| Groepen respondenten                   | Evalueren om te leren | Differentiatie | Uitdagende en aantrekkelijke leertaken |
|----------------------------------------|-----------------------|----------------|----------------------------------------|
| Directe instromers GSO                 | X                     | X              | X                                      |
| Directe instromers BUSO                | X                     | X              | X                                      |
| Zij-instromers GSO                     | X                     | X              | X                                      |
| Zij-instromers BUSO                    | X                     | X              | X                                      |
| Leden van het directieteam in het GSO  | X                     | X              |                                        |
| Leden van het directieteam in het BUSO | X                     | X              |                                        |
| Pedagogische begeleidingsdienst        | X                     | X              |                                        |
| RTC's                                  | X                     | X              | X                                      |
| Arbeidsmarktactoren                    | X                     |                |                                        |
| Duale lesgevers                        | X                     | X              |                                        |
| <b>Totaal aantal gesprekken</b>        | <b>21</b>             | <b>20</b>      | <b>7</b>                               |

#### A. Evalueren om te leren

In de literatuurstudie bleek evalueren om te leren eveneens een centrale plaats in te nemen binnen adaptief onderwijs. Bovendien bleek ook uit de survey-studie dat leraren hieromtrent noden ervaren. Zo was de gemiddelde score voor de variabele in de schaal opleidingsnoden 'evalueren om te leren' 3,44 (op een schaal van 5) met een standaardafwijking van 0,94. In bijna alle gesprekken kwam het thema evaluatie aan bod. In de meeste gesprekken merkten we dat verschillende scholen noden ervaren omtrent evaluatie. Hierbinnen kwamen verschillende thema's aan bod. We bespreken eerst de noden op vlak van evaluatie binnen de klaspraktijk en nadien binnen het werkplekleren.

Tabel 15: Overzicht besproken thema's bij adaptief onderwijs: evalueren om te leren

| Besproken thema's                                 | Aantal gesprekken |
|---------------------------------------------------|-------------------|
| Evaluatie met punten versus via competenties      | 7                 |
| Moeilijke evaluatie doelstellingen in praktijkles | 7                 |
| Evaluatie en feedback                             | 7                 |
| Zelfevaluatie                                     | 3                 |
| Evaluatie attitudes                               | 2                 |
| Evaluatie van leren op de werkplek                | 4                 |

Een eerste thema dat aan bod kwam, was het **evalueren aan de hand van punten versus competentiegericht evalueren** aan de hand van de beroepskwalificaties. In de gesprekken bleken nog enkele leraren te evalueren aan de hand van punten. Toch ervaren al deze leraren moeilijkheden. Zo vonden de leraren die werken met een puntensysteem het vaak moeilijk om de eindscore te verantwoorden:

*“En we werken ook nog met een puntensysteem. Dus ja, waarom heeft een leerling zestig*

*procent en een andere leerling maar negenenvijftig of een andere drieënzestig of een andere vijvenzestig? Wat is daar het verschil? En hoe leg je dat objectief uit aan de leerling? Dus die objectiviteit van die evaluatie koppelen aan die vaardigheden die toch wel heel vaak gebeurt door observatie. Die evaluatie, die link, dat vind ik heel moeilijk.” (Respondent 22, zij-instromer, gewoon onderwijs)*

*“Ik probeer daar voor mezelf, echt voor vakken van de nagels, zeg ik op voorhand tegen mijn leerlingen ‘ah, op die vier punten word je geëvalueerd’. En dan probeer ik daar echt naar te kijken van als dat goed is, als dat allemaal goed is ja dan hebben ze een mooi resultaat. Maar bij sommige andere praktijkvakken of praktijkbehandelingen vind ik dat heel moeilijk en heb ik toch het gevoel dat ik met de losse vinger gewoon punten geef.” (Respondent 15, directe instromer, gewoon onderwijs)*

Een mogelijke oplossing die enkele van deze leraren aanhaalden is werken via ‘geslaagd’ en ‘niet geslaagd’:

*“Het is veilig om die auto in het verkeer te zetten. Of het is niet veilig. En daar eigenlijk geen grenzen meer tussen te zetten.” (Respondent 22, zij-instromer, gewoon onderwijs)*

Uit de gesprekken met de pedagogische begeleidingsdienst bleek dat ze binnen de onderwijshervorming een overgang naar een competentiegerichte evaluatie aan de hand van de beroepskwalificaties stimuleren<sup>5</sup>. Ook verschillende scholen gebruiken dit als uitgangspunt voor hun evaluatie. Toch merkten enkele pedagogische begeleiders uitdagingen op met betrekking tot het competentiegericht evalueren. Zo gaf één van hen het volgende aan:

*“Als je 230 competenties hebt zal ik maar zeggen om die allemaal gedaan te krijgen en om die op een goede manier te gaan evalueren. Welke doe je wel, welke doe je niet? Hoeveel keren neem je sommigen mee? Zijn ze allemaal even belangrijk? Dat is een hele moeilijke evenwichtsoefening voor scholen. En voor de leerkracht. Ja en de vakwerkgroepen.” (Respondent 12, pedagogische begeleidingsdienst)*

Ook de inhoud van deze competenties was voor respondenten niet altijd duidelijk:

*“Bijvoorbeeld de leerling vormt het haar tijdelijk om, maar dan nog is het voor de leerkracht ook moeilijk van ja het haar tijdelijk omvormen? Ja dat is met de krultang, dat is met de brushingsborstel, dat is met een haarrolletje. Het is niet evident omdat je ergens de twee nodig hebt en dan is het wel moeilijk om dat te gaan evalueren.” (Respondent 35, directielid, buitengewoon onderwijs)*

Enkele directieleden uit het gewoon onderwijs wijten de noden van de leraren omtrent evaluatie deels toe aan een gebrek aan kennis van de leerplannen:

---

<sup>5</sup> Vanaf het schooljaar 2024-2025 kunnen leerlingen in arbeidsmarktgerichte opleidingen **na het zesde jaar hun diploma behalen met een onderwijskwalificatie niveau 3** (onderwijskwalificatie die duidt op het met succes volgen van de algemene vorming en de beroepsgerichte vorming). Leerlingen die enkel slagen voor de beroepsgerichte vorming krijgen een apart bewijs van één of meerdere beroeps- of deelkwalificaties. Deze kwalificaties leggen alle competenties van een beroep vast. Deze kwalificaties werden opgesteld en erkend door zowel de arbeidsmarkt als de opleidingsverstrekkers. Voor meer informatie hierover zie [Omzendbrief Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs](#) en [Omzendbrief duaal leren en de aanloopfase](#)

*“Dat is quasi onmogelijk om daar echt actief mee aan de slag te gaan in de zin van dat je uw leerplan zodanig goed kent dat je dat eigenlijk ja bij wijze van spreken vanbuiten kent, zodanig dat je goed weet hoe dat je uw onderwijspraktijk moet inrichten. Dat is heel moeilijk en ik denk dat daar loopt al veel fout aan. Want als je uw leerplan niet voldoende onder de knie hebt, hoe kan je dan op een goede manier evalueren?”* (Respondent 31, directielid, gewoon onderwijs)

Een tweede uitdaging die naar boven kwam tijdens evaluatie binnen de praktijkles is dat sommige **doelstellingen moeilijk te evalueren** zijn. Een leraar concretiseerde dit:

*“Als je aan een machine werkt, dan heeft die leerling dat stuk gemaakt en kunnen dat ook aantonen dat ‘die afmetingen zijn niet goed’, ‘dat gat is niet goed geboord’. Dat is zeer makkelijk, maar ik ben een automechanieker. Als de leerlingen een onderhoud uitvoeren. Ja, die olie die is weg. Die houd ik niet bij in een potje om te tonen aan de inspectie dat dat gebeurd is en je ziet er niets aan dat er daaraan daar gewerkt is. Het is gedemonteerd, het is terug gemonteerd. Er is niets fysiek dat ik kan bewijzen heeft iedereen dat gedaan of niet gedaan.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Een mogelijke oplossing die in dit gesprek werd aangehaald is werken met een portfolio waarbij leerlingen foto's nemen en een tekst bij noteren maar ook dit is geen ideale oplossing:

*“Dat is allemaal heel schoon dat die leerling echt foto's neemt van zijn werk. Maar je gaat toch, een leerling met zijn vette handen, die gaat nooit zijn telefoon pakken om een foto te pakken als hij iets vettig heeft gedaan. Dan is die leerling ook weer meer bezig met foto's te nemen, dat in een portfolio te gieten, een tekstje bijschrijven.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Een ander thema dat werd besproken is het aanbieden van **evaluatie en feedback op maat van de leerling**. Eén van de leden van de pedagogische begeleidingsdienst gaf dit aan als uitdaging naar de toekomst toe. Enkele directieleden en leraren pasten dit reeds toe door de leerlingen bijvoorbeeld uitgebreid van individuele feedback te voorzien op hun rapport of door individuele leerroutes op te stellen voor de leerlingen:

*“Wij werken ook met soorten leerroutes. Dus dat betekent om te zien tot hoever een leerling kan geraken. Ze starten met twee doelen bijvoorbeeld. Die doelen worden geëvalueerd en we zien oké bij die leerling gaat dat goed. Bij die leerling gaat dat minder. Hoe gaan we dat verder aanpakken? Terwijl bij die dat dat wel goed doet de volgende twee doelen kunnen aangereikt worden.”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Toch gaven enkele leraren hier praktische bezwaren aan. Zo gaven enkele leraren aan dat zij veel leerlingen hebben waardoor frequent individuele feedback geven voor hen praktisch niet altijd haalbaar is:

*“Op theorie is dat keimooi hé, een rubriek en alles en tien bladzijden evalueren bij wijze van spreken. Ik overdrijf nu wel, maar en dan krijg ik wel het resultaat wat ik wil. En ik lees wel feedback, maar ja dan moet ik met twee leerlingen werken een heel jaar en dan krijg ik dan misschien klaar ja maar niet met tien, vijftien man in de praktijk allemaal verschillende dingen*



*aan het doen. Ja dan is dat heel, heel, heel moeilijk.”* (Respondent 20, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Daarnaast was er in de gesprekken ook aandacht voor de **zelfevaluatie** van de leerlingen. Daar gaven twee leraren aan dat leerlingen hier moeilijkheden bij ondervinden. Een andere leraar probeerde dit te stimuleren door samen met de leerlingen een evaluatieformulier te overlopen en in te vullen.

Binnen de klaspraktijk gaven leraren en directieleden nog kort enkele niet eerder vermelde noden aan zoals een beperktere pedagogisch-didactische kennis rond evaluatie bij zij-instromers, het inschatten van het beheersingsniveau van de leerling, de balans tussen oefenkansen en evaluatie. Enkele zij-instromers geven aan dat ze nood hebben aan een good practice, een praktijkvoorbeeld van een goede evaluatie:

*“Dat de inspectie niet duidelijk genoeg is van wat moet die evaluatie juist inhouden? Iedereen doet dat op een andere manier. Daar is geen lijn in. Kijk dit zijn uw doelen en daar ga je rond werken. Hoe dat je daarrond werkt? Dat doet ieder op zijn manier. Hoe quoteer je dat? Dat is ieder op zijn manier. Terwijl dat ik soms wel denk van waarom kunnen ze ons niet een klaargestoomd papier doorgeven met de doelen en daar de concretisering van wat wordt er juist verwacht in dat doel? En tot hoever moet je leerling geraken?”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Een volgend discussiepunt dat naar boven kwam in enkele gesprekken met leraren is het **al dan niet evalueren van de attitude van** de leerlingen. Twee leraren gaven aan dat ze niet of zeer beperkt de attitude van de leerlingen mogen in rekening brengen tijdens de evaluatie:

*“Wat ook bij ons altijd een beetje een discussie is, omdat ik geef ook heel vaak les in BSO, die hebben vaak hun materiaal niet mee. Geen handdoeken mee, of geen schort mee. Maar zonder praktijkmateriaal, of in haarzorg dan borstels, dan kunnen ze niets doen. Dus in theorie mogen we daar geen punten voor aftrekken, we mogen wel telkens elke les één punt erop zetten en dan op het einde van het rapport, stel dat het acht lessen zijn geweest, komt dat in totaal op acht punten.”* (Respondent 15, directe instromer, gewoon onderwijs)

Ten laatste merkten we enkele noden op omtrent de evaluatie van het **leren op de werkplek**. Zo is de leraar niet altijd aanwezig tijdens de stages of duale trajecten van de leerlingen waardoor hij hun kennis en vaardigheden niet altijd correct kan beoordelen. Toch merkten enkele leraren op dat het oordeel van de stagementor ook niet altijd strookt met de realiteit. Eén leraar gaf aan dat het zowel voor de leerling als de stagementor niet duidelijk was wat de evaluatiecriteria waren waardoor zij in samenspraak met het werkveld het evaluatiedocument herwerkte:

*“Dat is niet gemakkelijk om het uit te leggen aan stagebegeleiders van wat we verwachten, laat staan dat we het proberen duidelijk te maken voor onze leerlingen. Dus ik heb een semester lang met hen al die vaardigheden en attitudes die verwacht werden zelf laten beschrijven. Wat versta jij daaronder of wat zou dat kunnen betekenen? En dan finetunen naar een evaluatiedocument. Dus met constant terugkoppeling naar de stageplaats, stagementoren van kunnen jullie zich daarin vinden?”* (Respondent 25, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Ook andere leraren uit het gewoon onderwijs herkenden deze problematiek. Zij haalden aan dat de stagementoren vooral evalueren op attitude en minder op de kennis en de vaardigheden van de leerling:

*“Ik zeg het, als ik een leerling stuur en die is, wij hebben daar minder last mee. Dus die van ons zijn redelijk op tijd, beleefd en die doen wat er gevraagd wordt. Ja als ik daar niet bij ben, hebben die allemaal negentig tot honderd procent. Ja, ik bedoel ik geef nooit negentig en honderd procent in mijn praktijk hé.”* (Respondent 20, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Eén van de zij-instromers loste dit probleem op via de app van Quickstage. Hierover werd eerder tijdens de bespreking van ‘Leren op de werkplek’ reeds meer informatie over gegeven.

Eén van de leraren gaf echter aan dat niet alle leerplandoelen kunnen behaald worden op stage. Door het onvoorspelbare karakter van de arbeidsmarkt kan het zijn dat bepaalde leerplandoelstellingen niet behaald kunnen worden door leerlingen omdat dit tijdens hun stageperiode gewoon niet aan bod komt:

*“Ik kan niet aan een bedrijf verplichten van die jongen moet bij jullie een ‘start-stop’ gezien hebben of een omkeerregeling gezien hebben of moet een motoronderhoud gedaan hebben of moet dit. Ik kan dat niet verplichten aan die bedrijven.”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon onderwijs)

De RTC-medewerkers gaven aan dat zij leraren niet ondersteunen op vlak van evaluatie omdat dit onder het vakgebied van de pedagogische begeleidingsdienst hoort. Ook in de focusgroep met de arbeidsmarktactoren kwam aan bod dat zij noden ervaren van leraren omtrent evaluatie maar ook zij gaven aan dat zij leraren hier niet in ondersteunen omwille van de autonomie van de school:

*“In ieder geval in mijn contacten met leerkrachten komt dat altijd naar voor. Help ons met evaluatie en anderzijds krijgen wij te horen vanuit koepels ‘dat is niet uw domein’, maar ik denk dat dat voor alle sectoren een beetje naar voren zal komen.”* (Respondent 6, arbeidsmarktactor)

Toch worstelen niet alle leraren met evaluatie. Enkele leraren gaven aan dat dit bij hen vlot verloopt omdat hun lerarenteam of hun school hier sterk op heeft ingezet:

*“Evaluatie omdat we daarbij in team al heel veel over bezig geweest zijn en we hebben een nieuw competentierapport ontwikkeld. Dus we zijn daar eigenlijk met een al heel lang met een serieuze denkoefening bezig en daar hebben we ons ook al in verdiept.”* (Respondent 14, directe instromer, gewoon onderwijs)

Daarnaast gaven enkele leraren uit het buitengewoon onderwijs aan dat zij vooral inzetten op intensief oefenen en permanente evaluatie. Bovendien hebben zij vaak kleine klasgroepen waardoor zij meer tijd kunnen besteden aan evalueren met uitgebreide feedback naar leerlingen of ouders toe. Eén leraar omschreef een evaluatie bij haar op school:

*“Dat is heel concreet. Dat is heel veel werk voor ons, maar dat is wel heel concreet hoe dat we dat doen. En dat zijn dan rapporten van negen bladzijden. Ik weet niet of onze ouders dat lezen, maar er staat wel heel duidelijk in van wat de leerling kan en waar dat hij het nog moeilijk mee heeft.”* (Respondent 17, directe instromer, buitengewoon onderwijs)

Uit de gesprekken met de duale lesgevers bleek dat zij niet sterk betrokken waren in de evaluatie van de leerlingen:

*“Je geeft trouwens ook een labo, dus eigenlijk de beoordeling van de leerlingen zelf heb ik me altijd een stukje op de vlakte gehouden. Tenzij er mij iets gevraagd werd of een bevestiging, dan wel. Maar daar blijft het nog altijd een stuk beperkt in de rol vind ik.”* (Respondent 38, duale lesgever)

## *B. Differentiatie*

In de meeste gesprekken kwam differentiatie aan bod. Door aan differentiatie te doen, spelen de leraren in op de noden en interesses van de leerlingen (Arnou, Van Peteghem et al. 2022). In de survey-studie kwam aan bod dat leraren hier een gemiddelde nood van 3,51 (op een maximale score van 5) rond ervaren. Enkele directieleden gaven aan dat praktijkleraren veel mogelijkheden hebben om te differentiëren:

*“Maar zeker in het praktijkonderwijs en zeker in de arbeidsmarktfinaliteit of BSO zit je met heel veel verschillende snelheden waarop leerlingen leren. Dus je kan eigenlijk bijna niet anders dan naar gepersonaliseerd of geïndividualiseerde trajecten te gaan.”* (Respondent 31, directielid, gewoon onderwijs)

In de focusgroep met de leden van de pedagogische begeleidingsdienst ging het ook over onderwijs op maat van de leerling. Daar gaven enkele respondenten aan dat het een uitdaging is voor leraren om een leerproces aan te rijken op maat van de school en op maat van de leerling:

*“Eigenlijk heb je in een lerarenteam experts nodig en die experts staan ten dienste van het leerproces van de leerlingen. Ik denk dan we op maat van de leerlingen of leerlingenteam in feite een leerproces dienen te ontwikkelen.”* (Respondent 12, pedagogische begeleidingsdienst)

Deze nood van technische en praktijkleraren omtrent differentiatie vonden we ook terug in de resultaten van de kwantitatieve deelstudie. Meerdere leraren gaven in de kwalitatieve bevraging aan dat zij inderdaad sterke verschillen in voorkennis en leersnelheid merken bij de leerlingen. Dit wordt versterkt door wijzigingen in het traject van de leerlingen mogelijk gemaakt door de modernisering waardoor ze zonder voorkennis toch mogen aansluiten in een bepaalde studierichting. Toch bleek net het omgaan met deze **(niveau)verschillen tussen leerlingen** een moeilijkheid voor sommige leraren. Eén respondent illustreerde dit als volgt:

*“Dat het niveauverschil nogal redelijk groot is en dan is dat niet altijd even gemakkelijk om te differentiëren en met iedereen even zinvol bezig te houden en iedereen evenveel uitdaging te geven.”* (Respondent 21, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Toch gaf één van de respondenten aan dat het wel belangrijk is dat de leerlingen alle competenties beheersen op het einde van het schooljaar.

Een tweede manier van differentiatie heeft te maken met de **taal- en culturele verschillen** tussen de leerlingen onderling en de leerlingen en de leraar. Twee directieleden en een leraar gaven aan dat sommige leraren moeilijkheden ervaren in hun communicatie met de leerlingen omdat zij minder taalvaardig zijn:

*“Wij merken in OV3 dat de doelgroep veel zwakker wordt, veel jongeren met taalproblemen. Je kan niet een les BGV [BeroepsGerichte Vorming] geven in het Nederlands als uw leerlingen geen Nederlands kunnen. Hoe kan je uw leerlingen ondersteunen? Hoe kan je die toch*

*meepakken? Ik denk dat daar toch een grote zoektocht naar is.”* (Respondent 36, directielid, buitengewoon onderwijs)

Een derde vorm van differentiëren is de **differentiatie naar de doelgroep**. Twee leraren en een directielid in het buitengewoon onderwijs haalden aan dat zij vaak leerlingen hebben binnen dezelfde klas met verschillende diagnoses of noden wat voor hen soms een uitdaging kan zijn:

*“Een type negen leerlingen hebben andere instructies nodig dan een type basisaanbod. Dat gaat dan over het visuele dat er meer moet zijn en het verbale dat er minder moet zijn.”* (Respondent 35, directielid, buitengewoon onderwijs)

Tot slot zagen we dat enkele leraren ook differentiëren op basis van de interesses van de leerlingen. Hierbij kan de leraar het lesmateriaal afstemmen op de interesses of het toekomstig beroep van de leerlingen. De leerlingen krijgen daarnaast bijvoorbeeld ook de keuzevrijheid om zelf een programma of een stageplek te kiezen die hen het meest interesseert. Maar ook op de stageplek is differentiatie in de taken belangrijk:

*“Dat is mij al wel opgevallen dat werkvloeren ze regelmatig op dezelfde plaats zetten. Dat we zeggen jullie hebben een zo een uitgebreid bedrijf. Probeer ook uw plaatsen eens af te wisselen. Zet hem niet altijd aan de counter, zet hem niet altijd aan de friteuse, zet hem niet altijd aan de hamburgers. Maar zet hem zo is een week daar, een week daar, een week daar. En laat ze zo groeien.”* (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)

Een directielid gaf aan dat vooral de zij-instromers uit zijn lerarenteam moeilijkheden ervaren met differentiatie. Toch gaven enkele leraren aan dat differentiatie iets is dat automatisch met de leservaring beter wordt.

In de gesprekken met directieleden kwamen enkele **voorwaarden** naar boven om aan differentiatie te kunnen doen. Zo bleek een gepast leslokaal belangrijk alsook een minimum aan competenties rond zelfregulerend leren bij de leerlingen. Dit laatste argument illustreerde deze respondent:

*“Die differentiatie is nodig, maar hoe moet ik dat uitdrukken? Dat is een actie vanuit de leraar, terwijl dat zelfregulerend leren, daar heb je wel een minimum aan competenties nodig bij leerlingen voordat je die differentiatie als leraar kan gaan inzetten. Want je moet erop kunnen vertrouwen of je hebt toch voor ogen dat leerlingen als ze in een gedifferentieerd traject aan het werken zijn dat ze zelfstandig een stukje aan de slag kunnen, dat ze zelfredzaam zijn en dat ze niet bij de minste vraag alles neerleggen enzovoort.”* (Respondent 36, directielid, buitengewoon onderwijs)

Verschillende leraren gaven daarnaast ook aan dat ze makkelijker kunnen differentiëren met kleinere groepen leerlingen. Ook één van de duale leraren gaf dit aan:

*“Maar vooral dan in de kleinere groepen, omdat je dan zelf meer de tijd hebt om bijvoorbeeld aandacht te besteden aan iemand die het moeilijker heeft of extra oefeningen te geven aan iemand die al heel snel klaar is of om ervoor te zorgen dat iemand die al heel snel klaar is iemand helpt die nog wat meer moeite heeft.”* (Respondent 39, duale leraar)

De bevroagde leraren werkten met een doorschuifstelsysteem al dan niet in combinatie met samenwerkend leren om differentiatie toe te passen. Eén van de directieleden gaf aan dat in zijn school ook ICT gebruikt wordt als hulpmiddel om te differentiëren. De RTC-medewerkers gaven aan dat zij merken dat er nood is aan differentiatie maar voorzien hier geen vormen rond.

### C. Uitdagende en aantrekkelijke leertaken

Dit thema kwam in verschillende gesprekken aan bod. Meerdere leraren probeerden uitdagende en aantrekkelijke leertaken te creëren voor leerlingen. Zij deden dit vooral door in te zetten op authentieke leeromgevingen zoals een leeronderneming op school, projectweken, casussen uit de praktijk of authentieke leertaken in een voor de leerlingen aantrekkelijke omgeving. Zo vertelde één leraar dat zij met haar leerlingen in de richting schoonmaak naar aantrekkelijke locaties zoals de dierentuin of een bioscoop gaat om te poetsen. Hierbij merkte één van de leraren op dat voldoende ondersteuning bij levensechte opdrachten belangrijk is

#### 2.5.4. Uitdagende leertaken in authentieke contexten

In 21 gesprekken kwam het creëren van een authentieke leeromgeving ter sprake. Ook in de survey-studie kwam dit aan bod. Hieruit bleek dat de bevroagde leraren hieromtrent een nood ervaren van gemiddeld 3,48 (op een maximale score van 5). Alle groepen respondenten bespraken dit. In onderstaande tekst focusten we ons enkel op het creëren van een authentieke leeromgeving binnen de school. Uiteraard is het ook mogelijk om een authentieke leeromgeving te creëren in samenwerking met de arbeidsmarkt, dit werd reeds besproken in de desbetreffende component. Op één na alle directieleden gaven aan dat hun praktijkleraren er goed in slagen om een authentieke leeromgeving te creëren. Zij deden dit door ofwel hun banden aan te halen met de bedrijfswereld ofwel door een goed uitgerust praktijklokaal ter beschikking te hebben:

*“Wat in de klas staat moet je ook gebruiken voor de praktijk in uw lessen. Je moet geen dingen hebben staan die je niet gebruikt in uw lessen. En zoveel mogelijk wat ze ook tegenkomen of gebruiken bij LVM of op stage die dingen. Als wij petten hebben, we krijgen binnenkort andere petten, dan moet dat een beetje lijken op wat ze zien op de stage of LVM. Dat moet niet een oude pet zijn, je moet dat kunnen verstellen en alles moet echt zijn zoals het is op de werkplek.”*  
(Respondent 36, directielid, buitengewoon onderwijs)

Ook wanneer we ons oor te luisteren legden bij de leraren, merkten we dat ook zij geen problemen signaleren omtrent het creëren van een authentieke leeromgeving. Deze uitspraken van leraren en directieleden spraken de resultaten van de survey-studie tegen waaruit bleek dat leraren toch noden ervaren omtrent het creëren van een authentieke leeromgeving. De leraren uit het kwalitatieve deelonderzoek gaven tal van voorbeelden over hoe zij binnen hun school of les een authentieke leeromgeving creëren voor de leerlingen. Verschillende leraren gaven aan dat hun school een soort **leeronderneming** heeft waarbij de leerlingen (al dan niet samen met leerlingen uit andere studierichtingen) in een bedrijf of onderneming werkten waarbij ze opdrachten van schoolinterne of schoolexterne klanten aannemen. Hierbij krijgen ze soms hulp van bedrijven die materiaal uitlenen. Eén van de leraren illustreert dit:

*“Eigenlijk is dat hier een schrijnwerkerij in plaats van een school waar dat de leerlingen die tikken in een, die tikken zichzelf in en die krijgen klanten opdrachten dus daar moet echt wel. Ja we moeten echt wel kijken van wat wil de klant en die willen meestal geen massieve*

*kaderdeurtjes niet meer. Dus dat zijn echt wel de ja maatwerk projecten zo.”* (Respondent 21, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Andere leraren probeerden op een andere manier een authentieke leeromgeving binnen te brengen in de klas namelijk door het tonen van **filmpjes, rollenspellen of het bespreken van cases** uit de stage van de leerlingen of het bijberoep of vorig beroep van de leraar.

*“Dan kunnen we telkens ook in de klas verwijzen naar dat werkplekleren van heb je dat gezien? Of weet je nog omgaan met de dementerenden? Hoe doe je dat best? Weet je nog wat de kenmerken waren? Je kan er volledig op inspelen hé.”* (Respondent 16, directe instromer, buitengewoon onderwijs)

Zoals eerder beschreven geven of lenen sommige bedrijven **materiaal** aan de leraren. Dit materiaal kunnen de leraren dan inzetten in hun praktijkles om de leeromgeving meer authentiek te maken. Eén van de leraren kreeg zo bijvoorbeeld een sollicitatieproef na een bedrijfsbezoek. Zij gebruikt dit nu als opdracht tijdens de les. Andere voorbeelden die werden genoemd zijn het uitnodigen van ondernemers die komen vertellen over hun werk in de klas, de leerlingen laten telefoneren naar bestaande bedrijven om hun vaardigheden in te oefenen.

Een andere mogelijkheid om een authentieke leeromgeving te creëren binnen de klas was volgens verschillende respondenten binnen alle bevraagde actoren via VR, AR of simulaties. Dat is iets waar zowel de RTC-medewerkers op inzetten alsook een van de bevraagde arbeidsmarktactoren.

*“Binnen heel het verhaal zijn we nu eigenlijk aan onze tweede toepassing bezig en hebben we met de HoloLens een toepassing ontwikkeld om eigenlijk te leren werken aan een elektrisch voertuig omdat dat voor een school duur materiaal is natuurlijk en daarnaast ook de veiligheid een belangrijk aspect is.”* (Respondent 4, arbeidsmarktactor)

Deze respondent haalde eigenlijk meteen een **belemmerende factor** aan voor scholen om een authentieke leeromgeving te creëren namelijk budgettaire redenen. Dit is ook iets dat naar voren kwam in gesprekken met leraren en de pedagogische begeleidingsdienst. Daar gaf een lid van de pedagogische begeleidingsdienst aan dat scholen binnen de A-finaliteit vaak ondergefinancierd zijn waardoor ze minder mogelijkheden hebben om een praktijklokaal in te richten. Ook enkele leraren gaven aan dat ze zich soms belemmerd voelen door een beperkt budget:

*“Kunnen we een hier een echt huis gaan maken in onze praktijk? Nee dat kunnen we niet. Daarvoor hebben we de plaats niet en de middelen niet.”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Bovendien gaf deze respondent ook aan dat hierdoor ook niet alle leerplandoelstellingen bereikt kunnen worden:

*“Dat is bijvoorbeeld één van de leerplandoelen preventief onderhoud en slijtage gaan nakijken op een motor of dergelijke. Dat is wel goed in een bedrijf waar er motoren draaien. Dan kan je eens zeggen van kijk we gaan die motor eens stilleggen en we gaan eens kijken zit er slijtage op? Zit er speling op? Maar binnen in een school? Hoe kan je dat nu gaan doen binnen in een school? Er draaien geen motoren. Dus ze kunnen ook niet verslijten.”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon onderwijs)

### 2.5.5. Klasmanagement

In ongeveer de helft van de gesprekken kwam het onderdeel klasmanagement aan bod. Ook in de literatuurstudie werd dit onderdeel als laatste opgenomen.

Tabel 16: Overzicht onderdeel 'Klasmanagement' per groep respondenten

| Groepen respondenten                   | Management<br>klaspraktijk | van de | Management<br>leerlinggedrag | van het |
|----------------------------------------|----------------------------|--------|------------------------------|---------|
| Directe instromers GSO                 | X                          |        | X                            |         |
| Directe instromers BUSO                | X                          |        | X                            |         |
| Zij-instromers GSO                     | X                          |        | X                            |         |
| Zij-instromers BUSO                    | X                          |        | X                            |         |
| Leden van het directieteam in het GSO  | X                          |        |                              |         |
| Leden van het directieteam in het BUSO |                            |        |                              |         |
| Pedagogische begeleidingsdienst RTC's  | X                          |        | X                            |         |
| Arbeidsmarktactoren                    |                            |        |                              |         |
| Duale lesgevers                        |                            |        | X                            |         |
| <b>Totaal aantal gesprekken</b>        | <b>9</b>                   |        | <b>8</b>                     |         |

#### A. Management van de klaspraktijk

In een minderheid van de gesprekken kwam het management van de klaspraktijk ter sprake. Eén van de leden van de pedagogische begeleidingsdienst gaf aan dat nieuwe scholen eerder een voorkeur geven aan fluïde werkplaatsen waarbinnen leerlingen verschillende leertaken kunnen uitvoeren. Daarbij aansluitend gaf een leraar in haar gesprek aan dat haar school de praktijklokalen zal verbouwen om meer te lijken op een authentieke omgeving. Verschillende leraren gaven aan dat ze beschikken over een goed uitgerust praktijklokaal. Toch waren er enkele leraren uit het buitengewoon onderwijs die aangaven dat zij beperkt zijn in ruimte en budget om de lokalen in te richten. Eén van deze leraren gaf aan dat zij inzamelacties doet om geld te verzamelen om materiaal aan te kopen voor in het praktijklokaal. Daarnaast benadrukte een directielid binnen het gewoon onderwijs het belang van een goed uitgerust praktijklokaal voor differentiatie:

*“Je moet de omgeving ook hebben om te differentiëren. Er zijn wel klaslokalen die eigenlijk klassiek zijn voor ASO die gebruikt worden voor deze TSO, BSO en KSO. En ja, dan is het moeilijker om te differentiëren en vandaar dat we dan ook inzetten op digitale school” (Respondent 31, directielid, gewoon onderwijs)*

#### B. Management van het leerlinggedrag

Het management van het leerlinggedrag kwam eveneens in een beperkt aantal gesprekken aan bod. Een lid van de pedagogische begeleidingsdienst zei dat vooral startende leraren nood hebben aan ondersteuning omtrent klasmanagement. Eén van de duale leraren gaf aan dat hij het klasmanagement ervaarde als een uitdaging. Ook andere leraren gaven aan dat zij moeilijkheden ervaarden met het klasmanagement, zij gaven hier verschillende redenen voor.

Uit verschillende gesprekken met leraren bleek dat de leerlingen in arbeidsmarktgerichte finaliteit vaak nood hebben aan ondersteuning.

*“Ze hebben allemaal hulp nodig, ze hebben allemaal een vraag. En je moet constant van de ene naar de andere gaan. Nu in arbeidsmarkt als je met één leerling bezig bent en je hebt acht leerlingen, dan zijn die andere zeven tegen elkaar bezig hé. Want ja ze hebben alle zeven een vraag.”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Zoals in bovenstaand citaat ook werd aangegeven, beginnen de leerlingen soms tegen elkaar te praten wanneer zij wachten op deze begeleiding. Ook andere leraren praatten hierover. Bovendien gaven zij aan dat dit ook vaak te wijten is aan te grote klasgroepen:

*“Twaalf, ik meen dat. Dat is niet werkbaar. Dat is zot. Want ze hebben allemaal zoveel nood aan begeleiding en zoveel nood aan aandacht.”* (Respondent 16, directe instromer, buitengewoon onderwijs)

Enkele leraren gaven aan dat zij de leerlingen met heel veel geduld en empathie behandelen om problemen met het management van leerlinggedrag te vermijden. Eén leraar zegde hier het volgende over:

*“Ja wij werken met mensen. Je werkt met een leerling, je weet op de duur hoe die leerling in elkaar steekt, en dan weet je ook waar de knoppen zijn om op te drukken om verder te gaan of te zeggen van even kalmeren en dan gaan we verder.”* (Respondent 13, directe instromer, gewoon onderwijs)

Daarnaast merkte een leraar op dat de leerlingen, na hun stage, net heel weinig nood hebben aan begeleiding en graag zelfstandig willen werken. Extra begeleiding werkt dan net heel frustrerend voor hen.

## 2.6. Effectieve professionalisering

Hier zijn, zoals in de literatuurstudie, opnieuw de tien kernmerken van effectieve professionalisering uit het raamwerk voor transfereffecten van professionalisering opgenomen (Merchie, Tuytens et al. 2016). Ook in het kader van het kwalitatieve deelonderzoek omhult de laag van effectieve professionalisering de andere onderdelen van het kader. Aan de hand van de Wooclap werd aan de respondenten gevraagd de drie kenmerken van effectieve professionalisering aan te duiden die zij het belangrijkste achtten. De resultaten hiervan zijn te vinden in onderstaande tabel. Dit onderdeel van het model formuleert een antwoord op onderzoeksvraag 2: ‘Wat zijn effectieve (opleidings- en professionaliserings)praktijken om tegemoet te komen aan de noden van Vlaamse leraren(teams) van technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen om een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te kunnen realiseren?’.

Tabel 17: Output Wooclap: Drie meest waardevolle kenmerken van effectieve PI

| Antwoordoptie                                                     | Aantal keren aangeduid |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Afgestemd op de noden en interesses van de leraar (eigenaarschap) | 21                     |
| Focus op vakinhoud                                                | 18                     |
| Afgestemd op het leerplan en dagelijkse praktijk (coherent)       | 18                     |
| Kwaliteitsvolle trainer                                           | 13                     |



|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| Actief leren                      | 12 |
| Focus op vakdidactiek             | 9  |
| Deelname in team                  | 9  |
| Gebaseerd op onderzoek            | 6  |
| Locatie (School-of sitegebaseerd) | 5  |
| Duur                              | 3  |

### 2.6.1. Inhoudskenmerken

Bij de inhoudskenmerken van effectieve PI komen volgende kenmerken aan bod.

Tabel 18: Overzicht inhoudskenmerken effectieve PI per groep respondenten

| Groepen respondenten                   |  | Focus op vakinhoud | Coherent  | Focus op vakdidactiek | Eigenaarschap | Gebaseerd op onderzoek |
|----------------------------------------|--|--------------------|-----------|-----------------------|---------------|------------------------|
| Directe instromers GSO                 |  | X                  | X         | X                     | X             | X                      |
| Directe instromers BUSO                |  | X                  | X         | X                     | X             |                        |
| Zij-instromers GSO                     |  | X                  | X         | X                     | X             | X                      |
| Zij-instromers BUSO                    |  | X                  | X         | X                     | X             | X                      |
| Leden van het directieteam in het GSO  |  | X                  | X         | X                     | X             | X                      |
| Leden van het directieteam in het BUSO |  | X                  | X         | X                     | X             | X                      |
| Pedagogische begeleidingsdienst        |  | X                  |           | X                     | X             | X                      |
| RTC's                                  |  | X                  | X         | X                     | X             | X                      |
| Arbeidsmarktactoren                    |  | X                  | X         |                       | X             | X                      |
| Duale lesgevers                        |  | X                  | X         | X                     |               | X                      |
| <b>Totaal aantal gesprekken</b>        |  | <b>24</b>          | <b>22</b> | <b>20</b>             | <b>20</b>     | <b>18</b>              |

#### A. Focus op vakinhoud

In alle gesprekken gingen de respondenten dieper in op PI die focussen op de vakinhoud. Alle **leraren** gaven aan dat ze de voorbije drie jaar vakinhoudelijke PI hebben gevolgd zoals workshops of stages. De meeste leraren toonden een voorkeur voor vakinhoudelijke PI. Leraren kozen voor PI gericht op de vakinhoud om verschillende redenen. De meeste leraren gaven aan dat zij zo op de hoogte proberen blijven van de nieuwste technieken en innovaties op de arbeidsmarkt. Andere redenen die werden aangegeven door de verschillende respondenten zijn jaarlijkse verplichte certificeringen, inspiratie opdoen, zij-instromers die een vak geven dat niet aansluit bij hun expertise en het aanleren van nieuwe technieken die door de modernisering vervat zitten in het leerplan. Daarnaast gaf een minderheid van de respondenten aan dat ze ook de juiste kennis naar de leerlingen wilden overbrengen. Eén van de directieleden legde het belang uit van PI met een focus op vakkennis:

*“Opnieuw in sommige sectoren meer dan in dan in andere sectoren, maar eigenlijk in alle sectoren gaat alles zo snel dat je constant moet bijbenen. Dus vandaar dat die focus op die vakinhoud altijd belangrijk blijft. Het is niet zo dat je begint als leerkracht elektriciteit of zorg of weet ik veel wat en dat je dan daar twintig of vijfentwintig of dertig jaar kan op teren.”*  
(Respondent 28, directielid, gewoon onderwijs)

Ook de leden van de **pedagogische begeleidingsdienst** gaven aan dat de technieken op de arbeidsmarkt snel evolueren. Enkele leraren gaven aan dat zij de focus op vakkennis zeer belangrijk vinden maar dat ook een koppeling naar de klaspraktijk hierbij nodig is, wat dus een bijkomende vakdidactische focus vraagt. Eén van de directieleden zette er sterk op in om externe PI telkens ook terug te koppelen naar de klaspraktijk. Ook één van de leden van de pedagogische begeleidingsdienst zag hier een uitdaging in:

*“Slagen wij erin als leerkracht van een complex iets een logisch verstaanbaar en begrijpbare taal aan te reiken naar de leerlingen toe? Kunnen wij die vertaalslag maken van een complex iets van externe organisaties of industriële partners naar een leerproces? Dat is de grootste uitdaging die momenteel in hedendaags technisch onderwijs moet aangepakt worden.”* (Respondent 9, pedagogische begeleidingsdienst)

Uit de gesprekken bleek dat PI met een focus op vakinhoud vooral worden gegeven door **organisaties of RTC**. De bedrijven ontwikkelen dan een opleidingsaanbod dat aansluit bij de vakinhoud die de leraren moeten geven of bij de noden van de arbeidsmarkt. Eén van de respondenten gaf aan dat ze vooral de basiskennis van de leraren willen verbreden en versterken. Na deze opleidingen wordt de kennis van de leraren niet geëvalueerd maar wordt er wel gepeild naar hun ervaring en feedback. Ook de RTC ontwikkelen enkel vakinhoudelijke opleidingen in samenwerking met bedrijven. Zij focussen zich vooral op de innovatieve inhoud en blijven telkens dicht bij het studiegebied van de leraren die hierop intekenen:

*“Dus wij hebben bijvoorbeeld een aantal CAD-CAM opleidingen bij wijze van spreken die zowel voor elektriciteit als hout van belang zijn, maar we zullen toch moeten opsplitsen. Dus wat we doen is een aparte opleiding voor leerkrachten hout organiseren en een aparte opleiding voor leerkrachten elektriciteit bijvoorbeeld, omdat dan de voorbeelden en de toepassingen ervan rechtstreeks uit dat studiegebied komen.”* (Respondent 41, RTC)

Toch merkte een respondent uit een RTC op dat de nieuwe leraren of zij-instromers die basiskennis soms nog niet genoeg beheersen. Dan kan het RTC een uitzondering maken en een opleiding ontwikkelen om deze basiskennis verder te ontwikkelen.

### *B. Coherent*

In bijna alle gesprekken kwam dit thema aan bod. Coherente PI sluiten aan bij de dagelijkse praktijk van de leraren en de doelen van de leraren en het schoolbeleid (Merchie, Tuytens et al. 2016). Binnen het kwalitatief deelonderzoek ging het vooral over de recente modernisering. Vrijwel alle directieleden gaven aan dat zij binnen hun school aan de slag zijn met de nieuwe eindtermen en leerplandoelen. Zij stimuleren hun leraren om hier PI rond te volgen maar merken dat er voorlopig weinig PI zijn afgestemd op de nieuwe leerplannen. Eén van de directieleden gaf aan dat zijn provinciale RTC een PI is opgestart om ondersteuning te bieden:

*“Bijvoorbeeld we hebben farmaceutische assistent. Dat gaat eruit, dat worden biologische en chemische technieken. Maar die leerkrachten zijn daarvoor niet helemaal opgeleid. Dus hoe ga je veilig werken in een lab? Dus de leerkrachten gaan nu allemaal omgeschoold worden via het RTC zo een programmaatje om dat in orde te brengen.”* (Respondent 33, directielid, gewoon onderwijs)

Wanneer we de leraren bevroegen, merkten we dat meerdere leraren aangeven PI te hebben gevolgd omtrent de **modernisering** maar sommigen onder hen hebben nog veel vragen hieromtrent. Zo gaf één leraar aan dat ze sommige technieken die nieuw zijn opgenomen in het leerplan niet kende. Verschillende leraren gaven dan ook aan dat zij al dan niet door de modernisering het leerplan gebruiken als leidraad om een PI te volgen maar dat ze vooral focussen op de eigen noden of interesses. Beide duale leraren gaven aan dat zij naast hun initiële driedaagse initiatie in het beroep van leraar geen PI volgden.

Tijdens de gesprekken met de verschillende RTC-medewerkers merkten we dat elke RTC zijn aanbod op een andere manier ontwikkelt. De respondent van het eerste RTC gaf aan dat zij hun aanbod baseren op innovatieve technologieën, wat niet steeds in het leerplan is opgenomen. Toch proberen zij hier een evenwicht in te vinden. Soms worden er ook basisopleidingen georganiseerd die zich dan meer baseren op de eindtermen. Deze respondent haalde aan dat het RTC zich vooral baseert op de eindtermen in plaats van specifieke leerplannen omdat de eindtermen gelden overheen de netten en koepels. Het tweede RTC baseerde zich op de leerplandoelstellingen en biedt opleidingen aan leraren aan per studiedomein waarbij er eveneens gefocust wordt op innovatie. Het derde RTC focuste enerzijds op de beroepskwalificaties en anderzijds op andere interessante thema's buiten het leerplan om zijn PI vorm te geven.

Ook enkele respondenten uit de focusgroep met de arbeidsmarktactoren gaven aan dat zij zich eveneens steeds baseren op de leerplannen:

*“Ik heb ook het leerplan aangeduid en dat is heilig natuurlijk. Daar kunnen wij niet van afwijken. Als wij afwijken van het leerplan of wij bieden iets anders aan, horen wij constant de feedback van ‘ja maar het staat niet in het leerplan’. Dus we proberen dat ook wel heilig te volgen in de mate van het mogelijke. Ook al wil de arbeidsmarkt iets anders, moeten we het soms een beetje bijschroeven omdat het leerplan iets anders wil.”* (Respondent 3, arbeidsmarktactor)

### *C. Focus op vakdidactiek*

In de meeste gesprekken werd er gesproken over PI die focussen op de vakdidactiek. De meeste **directieleden** haalden dit thema aan. Enkel van hen gaven aan dat zij noden van leraren ervaren om zich te professionaliseren op vlak van vakdidactiek. Eén van hen lichtte dit als volgt toe:

*“Dat er te vaak gebruik gemaakt wordt van klassieke instructies en dat er heel veel te rapen valt in andere vormen van didactiek en dat startende leraren daar ook nood aan hebben. Niet enkel een onderwijsleergesprek, de verschillende methodes van hoe ga ik hier van demonstraties, tot analyse tot synthese een techniek gaan aanleren?”* (Respondent 35, directielid, buitengewoon onderwijs)

Toch haalden verschillende directieleden aan dat deze PI niet altijd zijn afgestemd op praktijkleraren. Eén van de directieleden zei hier het volgende over:

*“Wat we niet zien is dat al die andere onderwerpen eigenlijk op maat van een praktijkleraren worden uitgewerkt. Of veel minder. Er is geen organisatie die zich specifiek daarmee bezighoudt. Je moet echt heel hard gaan zoeken om bijvoorbeeld iets te vinden rond zelfregulerend leren of differentiatie binnen de praktijk.”* (Respondent 32, directielid, gewoon onderwijs)

Daarbovenop bleek ook een nood van deze **leraren** om de theorie toe te passen in hun klaspraktijk. Enkele directieleden zetten hier dan op in via interne vormingen. Dit wordt later in 'school- of sitegebaseerd' verder besproken.

Enkele leraren gaven aan dat zij gestimuleerd worden door hun directie om PI te volgen met een focus op vakdidactiek.

*“Ik ga zeggen we zijn vanuit de directie, maar dat was de vorige directeur, echt gepusht om bijscholingen te volgen wat te maken heeft met omgaan met moeilijke leerlingen. We zijn daar vijf jaar mee bezig. Dat is heel recent. En de directie voelt ook dat het wat mank loopt en heeft duidelijk zwart op wit gezegd van kijk alle bijscholingen die daarop gefocust zijn, gaan voor.”*  
(Respondent 16, directe instromer, buitengewoon onderwijs)

Sommige leraren volgden ook schoolinterne PI, bijvoorbeeld omtrent communicatie of het gebruik van ICT in de klas. Toch merkten we dat meerdere leraren ook op eigen initiatief PI zochten. Zo volgden de bevroegde leraren PI omtrent ICT, evaluatie, lesson studies, positieve communicatie, fysieke of digitale escaperooms, trajectbegeleiding, coöperatieve werkvormen en zelfregulerend leren.

Ook in de gesprekken met de **duale leraren** kwam het thema vakdidactiek aan bod. Zij volgden eerst een driedaagse initiatie aan AP hogeschool omtrent pedagogisch-didactische thema's. Eén van hen gaf aan dat deze aanzet als het ware werd verdergezet op school via aanvangsbegeleiding. De andere leraar vulde het duale traject op een andere manier in en bleef op de bedrijfssite. Zij kon steeds te rade gaan bij begeleidende leraren of de bedrijfsinterne opleider. Beiden volgden, naast hun initiële driedaagse opleiding, geen extra PI omtrent vakdidactiek.

**RTC en arbeidsmarktactoren** bieden geen PI aan die focussen op vakdidactiek. Toch merkte een respondent hierbij op dat er in elke PI die zij aanbieden bepaalde werkvormen gekozen worden. Hoewel elke RTC hier op een andere manier mee omgaat, merken we dat één van de RTC hiervoor samenwerkt met de pedagogische begeleidingsdienst:

*“Het zit eraan gelieerd, maar eigenlijk is het zo dat we van het pedagogisch didactische stuk blijven, omdat we daar zelf de pedagogische begeleiders eigenlijk in erkennen. Maar die pedagogische begeleiders werken natuurlijk dagelijks met ons samen. Dagelijks is misschien overdreven, maar in elk project zit er wel ergens een invalshoek vanuit de pedagogische begeleiding ook.”* (Respondent 41, RTC)

Tijdens de focusgroep met de leden van de **pedagogische begeleidingsdienst** merkten we dat zij een verschillende invalshoek hanteren om PI omtrent vakdidactiek vorm te geven. Zo zet één begeleidingsdienst bijvoorbeeld in op expertisedeling via lerende netwerken terwijl een andere begeleidingsdienst inzet op coaching van de leraren. Een derde begeleidingsdienst zet dan weer in op management binnen de school en het functioneren van een leraar. De vierde koepel tracht deze scholen samen te brengen om goede praktijkvoorbeelden uit te wisselen.

#### *D. Eigenaarschap*

Dit thema kwam aan bod in de meeste gesprekken. Eigenaarschap wordt in het raamwerk voor transfereffecten van professionalisering omschreven als het tegemoet komen aan noden en interesses van leraren tijdens een PI (Merchie, Tuytens et al. 2016). Ook in het kwantitatief deelonderzoek werd geconstateerd dat iets meer dan de helft van de leraren op eigen initiatief een PI organiseerde. In het

kwalitatief deelonderzoek haalden bijna alle **directieleden** uit het buitengewoon onderwijs eigenaarschap aan in de gesprekken. Hierbinnen gaven ze vooral aan dat het de verantwoordelijkheid was van de leraar om inzicht te hebben in zijn eigen noden en op basis daarvan op zoek te gaan naar een PI. Een directielid uit het gewoon onderwijs gebruikte eveneens deze werkwijze maar verplicht per schooljaar wel telkens een vakinhoudelijke en een pedagogisch-didactische PI.

Verschillende **leraren** gaven aan dat ze het belangrijk vinden dat ze ook tijdens een PI bij de trainer terecht kunnen met hun noden. Eén van de leraren illustreerde dit als volgt:

*“Ik vind het leuk als een trainer in het begin vraagt van wat zijn jullie noden, wat zijn jullie contexten en de inhoud daar een beetje op aanpast, of vermeld. Als die nu zou horen van ja, dat zijn wel heel specifieke contexten waar dat ik misschien geen antwoord op ga hebben, dat is ook oké, maar dat daar oog voor is voor die noden.”* (Respondent 14, directe instromer, gewoon onderwijs)

Enkele leraren en directieleden gaven aan dat niet alle PI tegemoet komen aan de noden van de leraren. Zoals eerder besproken, vonden leraren het een uitdaging om PI te vinden waarbij ze de transfer kunnen maken naar de klaspraktijk. Hierover later meer in ‘school- of sitegebaseerd’.

Een minderheid van de leraren merkte op dat zij binnen hun school vaak PI voorgesteld of opgelegd krijgen van hun TAC of directielid. Sommigen onder hen hebben het gevoel dat er op school niet altijd geluisterd wordt naar hun noden. Verschillende leraren gaven aan dat zij zich eerder uit interesse inschrijven voor een PI. Ze willen graag iets nieuws bijleren of inspiratie opdoen. Eén van deze leraren gaf aan dat deze inhoud niet per se aan hoeft te sluiten bij het leerplan en vertaalt dit dan zelf naar de klaspraktijk.

Als we kijken naar hoe de ontwikkelaars van PI zoals RTC, arbeidsmarktactoren en de pedagogische begeleidingsdienst hiernaartoe kijken, merkten we op dat zij elk een eigen aanpak hanteren. Binnen de focusgroep met **arbeidsmarktactoren** gaf een respondent aan dat het vormgingsaanbod binnen zijn organisatie zich vooral baseert op de vakinhoud die leraren moeten geven. Daarnaast brengen zij na elke opleiding de opleidingsnoden van leraren in kaart via een korte bevraging. Hiermee houden zij dan rekening binnen hun opleidingsaanbod. Uit de gesprekken met de actoren uit de **RTC's** merkten we op dat elk RTC een eigen aanpak heeft. Zo organiseert het ene RTC vooral PI omtrent innovatieve opleidingen. Deze hangen dus niet altijd samen met het leerplan of de noden van leraren. Toch probeert dit RTC deze samenhang te bewaken door soms uitzonderingen te maken op het opleidingsaanbod in functie van de noden van leraren. Dit RTC brengt de noden van de leraren in kaart via lerarenplatformen waar leraren alsook bedrijven hun noden kunnen aangeven en evaluatieformulieren voor leraren na elke opleiding. Een ander RTC zet eveneens in op voortdurende communicatie tussen scholen en bedrijven en vertaalt de noden van de leraren in een schooloverstijgend aanbod. Het derde RTC zet sterk in op het persoonlijk contact met leraren via schoolbezoeken en informele contacten om de noden in kaart te brengen. Zo proberen zij leraren actief te betrekken bij projecten vanuit het RTC.

Ook de **pedagogische begeleidingsdiensten** hanteren onderling een verschillende manier om de noden van leraren te monitoren. Binnen één koepel wordt door de pedagogische begeleidingsdienst elk jaar een dag van de beginnende en een dag van de ervaren leraren georganiseerd waar in dialoog kan gegaan worden. Daarnaast zetten ze ook in op aanvangsbegeleiding en klasbezoeken waar de noden van leraren in kaart gebracht worden. Binnen een andere begeleidingsdienst wordt enerzijds eveneens ingezet op klasobservaties, anderzijds zetten zij ook in op voldoende contact met de leraren

en de mensen rondom hen zoals collega's, lerarenopleiders en leidinggevendenden om de noden van de leraar in kaart te brengen. Om tegemoet te komen aan deze noden zet deze begeleidingsdienst enerzijds in op informeel leren via collegiale visitatie maar anderzijds ook via individuele coaching. Een andere pedagogische begeleidingsdienst gaat eerder uit van de autonomie van de school. Zij zetten eerder in op functioneringsgesprekken of motivatiegesprekken waar één-op-één in dialoog wordt gegaan over de noden van de leraren.

#### *E. Gebaseerd op onderzoek*

In de meeste gesprekken kwam dit thema aan bod. De **RTC** en de arbeidsmarktactoren zetten hierop in door PI aan te bieden die focussen op innovatieve technologieën. Daarnaast gaf één van de respondenten van een RTC ook aan dat zij veel onderzoek lezen:

*“Ik ben heel blij dat wij collega's hebben van 'Sterk Techniekonderwijs' in Nederland. Wij hebben daar goede contacten en wij zijn daar vorig jaar een weekje geweest. En die doen super veel onderzoek hè. Die publiceren dat ook. (...) Wat is een goede samenwerking tussen een school en onderwijs? En voor ons is dat bijzonder waardevol. Dus wij hanteren dat ook wel die stapjes. Vaak ook heel korte de zaken dat zij maken. Maar bijvoorbeeld ook voor XR. Zij hadden al een heel voortraject van hoe implementeer je dat best? Waar moet je rekening mee houden? Wat werkt er? Wat werkt er niet? Dat zijn wel zaken waartoe je naar kan kijken.”*

Ook binnen de focusgroep met **pedagogische begeleiders** werd ingegaan op het thema 'gebaseerd op onderzoek'. Hierbinnen merkte een respondent op dat er meer wordt ingezet op PI omtrent nieuwe technologieën. Daarnaast gaven twee andere pedagogische begeleiders aan dat zij binnen hun PI ook gebruik maakten van wetenschappelijk onderzoek. Eén van hen zei hier het volgende over:

*“Maar wat wij vooral als koepel binnen die professionalisering oprichten zijn eigenlijk die andere zaken. Dan gaat dat vooral rond dat management binnen de school en het overdragen van die kennis en het functioneren als zijnde leerkracht. En wat maakt nu een goede leerkracht en hoe pak je dat aan en wat zijn de stappen. Eigenlijk ook wat in de opleiding zit, maar daarbij dan toch zaken die we ook gaan opfrissen met [naam programma]. Hoe doe je een effectieve didactiek gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek? En wat werkt en wat werkt niet?”*  
(Respondent 7, pedagogische begeleiding)

De meeste **directieleden** gaven eveneens aan dat ze het belangrijk vinden dat de PI van de leraren gebaseerd zijn op onderzoek. Zij vinden het daarbij ook belangrijk dat de leraren op de hoogte zijn van de nieuwste technologieën op de arbeidsmarkt. Enkele directieleden merkten op dat hun praktijkleraren hier minder belang aan hechten:

*“Gebaseerd op onderzoek, ik vind dat zelf wel heel interessant als persoon, maar het team heeft dat niet echt. Als ze zeggen 'onderzoek heeft uitgewezen dat zoveel procent leert via' ja dan haakt ook de helft af want die hebben zoiets van dat kan maar wij hebben nu juist een andere procent of zo.”* (Respondent 36, directielid, buitengewoon onderwijs)

Toch haalden de meeste **leraren**, waaronder ook een duale leraar, aan dat ze een PI gebaseerd op onderzoek belangrijk vinden. Ze maakten hier wel de nuance in tussen vakinhoudelijke kennis en pedagogisch-didactische kennis. Zo haalden verschillende leraren aan dat ze op de hoogte willen blijven van de laatste technologieën terwijl iets minder leraren aanhaalden dat ze ditzelfde wensen voor de pedagogisch-didactische kennis. Eén van de leraren gaf zo aan dat hoewel er nood is aan

gevalideerde theoretische kaders, je deze toch moet vertalen naar je eigen context en eigen praktijk. Deze leraar gaf aan dat hij daardoor de voorkeur geeft aan trainers met veel praktijkervaring:

*“Maar dan vind ik het leuker dat die persoon vanuit de praktijkervaring spreekt dan dat die de focus legt op wat er allemaal gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek en waarmee dat dus niet wil zeggen dat wetenschappelijk onderzoek daarin niet nodig is.”* (Respondent 14, directe instromer, gewoon onderwijs)

Een kleine minderheid van de leraren gaf aan dat ze ‘gebaseerd op onderzoek’ niet belangrijk vinden of hier nog niet bij hebben stilgestaan. Eén van deze leraren gaf aan dat de PI dan zeer theoretisch blijft terwijl hij eerder nood heeft aan praktijkvoorbeelden.

### 2.6.2. Structurele kenmerken

Binnen de structurele kenmerken zoomen we in op volgende thema's.

Tabel 19: Overzicht structuurkenmerken effectieve PI per groep respondenten

| Groepen respondenten                   | School- of sitegebaseerd | Duur      | Actief leren | Collectieve participatie |
|----------------------------------------|--------------------------|-----------|--------------|--------------------------|
| Directe instromers GSO                 | X                        | X         | X            | X                        |
| Directe instromers BUSO                | X                        | X         | X            | X                        |
| Zij-instromers GSO                     | X                        | X         | X            | X                        |
| Zij-instromers BUSO                    | X                        | X         | X            | X                        |
| Leden van het directieteam in het GSO  | X                        | X         | X            | X                        |
| Leden van het directieteam in het BUSO | X                        | X         | X            | X                        |
| Pedagogische begeleidingsdienst        | X                        | X         | X            | X                        |
| RTC's                                  | X                        | X         | X            | X                        |
| Arbeidsmarktactoren                    | X                        | X         | X            | X                        |
| Duale lesgevers                        | X                        | X         | X            | X                        |
| <b>Totaal aantal gesprekken</b>        | <b>21</b>                | <b>20</b> | <b>19</b>    | <b>18</b>                |

#### A. School- of site gebaseerd

In de meeste gesprekken werd dieper ingegaan op dit kenmerk van effectieve professionalisering. Uit de gesprekken merkten we op dat leraren zowel op de arbeidsmarkt als op school PI volgden. Toch bleek dat ook heel wat leraren zich online professionaliseren. Deze bevindingen kwamen ook terug in het survey-onderzoek en de literatuurstudie.

De meerderheid van de respondenten had het tijdens het gesprek over PI die werden georganiseerd **op de arbeidsmarkt**. Uit deze gesprekken bleek dat leraren vooral op locatie gaan voor PI omtrent de vakinhoud. Meerdere leraren volgden zo workshops of stages op de werkvloer. Sommige respondenten haalden als voordeel van deze PI op locatie aan dat er een netwerkmoment is waarbij zij met andere leraren of werknemers uit een bedrijf in dialoog kunnen gaan. Een ander voordeel dat



een leraar aanbracht is dat deze aanbieders voornamelijk bedrijven zijn die zeer veel vakinhoudelijke expertise hebben. Bovendien is daar ook steeds het juiste en voldoende materiaal aanwezig. Dit materiaal is vaak te duur voor scholen om te kopen. Enkele leraren gaven ook expliciet aan dat ze graag extern een PI volgen om eens weg te zijn uit de school. Toch gaven twee leraren dat dit soms belemmerend werkt omwille van de afstand of het moeilijk vinden van vervanging. Een nadeel dat wordt opgeworpen door een directielid is dat het effect op de klaspraktijk van de leraren te klein is bij een externe opleiding.

Uit de focusgroep met arbeidsmarktactoren bleek dat de meeste actoren hun opleidingen steeds op een externe locatie laten doorgaan. Hiervoor kwamen enkele verschillende redenen naar boven. Respondenten gaven aan dit te doen enerzijds om leraren in contact te laten komen met een realistische arbeidsvloer en anderzijds om dat ze aanvoelen dat leraren soms blij zijn om buiten de school een opleiding te kunnen volgen. Eén van de arbeidsmarktactoren die met meerdere scholen samenwerkte gaf aan dat hij de opleidingen op locatie laat doorgaan omwille van de concurrentie tussen scholen onderling.

Ook de RTC's zetten voornamelijk in op sitegebaseerde PI. Zij kunnen soms gebruik maken van bedrijfsterreinen of competentiecentra om leraren te professionaliseren. Een respondent van een RTC gaf hierbij aan dat een PI in een bedrijf zeer contextgebonden is:

*“Als je een training laat doorgaan op locatie op een bedrijf wordt dat ook weer direct heel contextgebonden. Leraren kunnen ze gaan zien van oké, hoe wordt dat toegepast, hoe staat die pomp, een bepaalde installatie, wat moet ik doen met bepaalde PD karakteristieken, hoe kan ik dat aanpassen, al die zaken.”* (Respondent 40, RTC)

Een minderheid van de respondenten bespraken PI die **op school** plaatsvinden. Vier leraren, waaronder een duale leraar, gaven aan dat zij reeds op school PI volgden. Dit zijn dan PI die vooral focussen op pedagogisch-didactische thema's zoals ICT of communicatie. Dit zijn dan initiatieven die georganiseerd werden door de school zelf, al dan niet in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst. In de focusgroep met de directieleden uit het gewoon onderwijs werd aangegeven dat zij pedagogisch-didactische PI voornamelijk intern organiseren. Eén van de directieleden legde deze keuze als volgt uit:

*“Wat betreft die technische bijscholingen en professionalisering gaan wij ook voornamelijk extern. Maar alles wat pedagogisch didactische professionalisering betreft doen wij allemaal intern omdat het zo contextgevoelig is. En spreker 5 gaf al aan, je bent niet altijd tevreden over de kwaliteit, net omdat die de context niet meeneemt en net omdat die ook heel vaak de context van praktijk leraren niet meeneemt.”* (Respondent 32, directielid, gewoon onderwijs)

Hoewel we uit de gesprekken afleiden dat leraren en directieleden vooral kiezen om pedagogisch-didactische PI op school te laten doorgaan merkten we dat twee RTC-medewerkers alsook één arbeidsmarktactor aangeven dat zij ook vakinhoudelijke PI op school kunnen laten doorgaan zodat de leraren dit meteen kunnen toepassen in hun lespraktijk. Eén van deze RTC-medewerkers gaf aan dat de opleidingen meestal doorgaan op locatie maar dat het, indien praktisch haalbaar, ook mogelijk is om de PI op school te geven.

Een deel van de respondenten ging dieper in op **online** georganiseerde PI. Vijf leraren hadden ervaringen met online PI. De meeste onder hen gaven toch de voorkeur aan face-to-face PI omdat het zo bijvoorbeeld makkelijker is om vragen te stellen en omdat webinars vaak maar korte tijd duren. Een

leraar gaf wel aan dat webinars vaak opgenomen worden waardoor het makkelijk is om ze op een gepast moment te bekijken. RTC's en arbeidsmarktactoren kiezen er soms voor om online sessies te organiseren omdat dit het toegankelijker maakt voor leraren. Bovendien merkten enkele arbeidsmarktactoren op dat er minder leraren aanwezig zijn op fysieke PI waardoor ze ook geneigd zijn te kiezen voor online opleidingen.

Een ander belangrijk aandachtspunt dat naar boven kwam in de gesprekken is dat meerdere leraren aangaven dat zij moeilijkheden ondervinden om de inhoud van de meer pedagogisch-didactisch gefocuste PI te implementeren in hun klaspraktijk. Zo gaven verschillende leraren aan dat de PI ofwel te theoretisch is ofwel dat het niet toegepast is op hun vakgebied. Volgende citaten van leraren illustreren dit het beste:

*“Ik heb twee weken geleden een opleiding gevolgd met twee verschillende soorten evaluaties. Dat ziet er allemaal mooi uit, maar dat is dan op dat vakgebied gericht, maar dan niet op mijn vakgebied gericht.”* (Respondent 19, zij-instromer, gewoon onderwijs)

*“Waar ik nood aan heb, is dat iemand mij lesgeeft op niveau waar ik les moet terug geven. Dus hoe moet ik het gaan zeggen. Dat ze niet afkomen met ‘je moet dat zo brengen en zo brengen’. Nee. Geef die les eens. Dat we eens kunnen zien van ‘ah ja zo kan je het ook geven. Dat is ook een manier’. Niet zo van allemaal theoretische benaderingen van je kan dat zo geven. Neen nee. Geef die les eens. Toon eens. We kunnen eens schooltje spelen, dat is misschien raar om te zeggen, maar dat we eens kunnen uitproberen van waar kan het verkeerd lopen? Waar kan het goedlopen?”* (Respondent 23, zij-instromer, gewoon onderwijs)

Ook directieleden en RTC-medewerkers merkten dit op. Zo gaf één RTC-medewerker aan dat zij in hun opleidingen vaak de vertaling maken naar de context of het studiegebied van de leraar. Enkele directieleden zetten ook in op de transfer door intern verder aan de slag te gaan met externe vormen.

#### *B. Duur*

In de meeste gesprekken kwam de duur van het PI aan bod. Leraren gaven aan voornamelijk **kortdurende opleidingen** te volgen van een halve dag tot maximaal twee dagen. Ook deze bevinding strookt met de resultaten van het kwantitatief deelonderzoek. De meeste respondenten in het kwalitatief deelonderzoek gaven aan dat het vinden van een vervanging moeilijk is waardoor zij kiezen voor kortere PI. Enkele leraren gaven aan dit wel jammer te vinden omdat er weinig ruimte is voor verdieping of toepassing van de informatie. Ook de directieleden gaven vooral aan in te zetten op kortdurende opleidingen. Eén van de directieleden gaf het volgende als reden op voor deze keuze:

*“Ik denk dat dat met langdurige opleiding de focus gaat vervagen bij de leerkrachten. Ik denk dat zij nood hebben aan korte bijsturingsdagen van een paar of vijf, zes uurtjes, maximum.”* (Respondent 34, directeur, buitengewoon onderwijs)

Ook de arbeidsmarktactoren en RTC-medewerkers merkten dat het voor leraren praktisch haalbaarder is om te kiezen voor kortdurende opleidingen. Eén van de RTC-medewerkers gaf zo aan dat hij het opleidingsaanbod zo toegankelijk mogelijk probeert te maken:

*“We proberen halve dagen te voorzien, we proberen online, hybride, noem maar op om*

*eigenlijk ons aanbod zo toegankelijk mogelijk te maken voor leerkrachten.” (Respondent 40, RTC)*

Naast de praktische haalbaarheid voor leraren, gaf één van de arbeidsmarktactoren nog een andere reden op voor het organiseren van korte opleidingsdagen:

*“Wij zijn geen school en we willen ook niet in de plaats van een school gaan treden. Ik denk de echt langdurige opleidingen dat hoort aan een andere doelgroep toe. Vanuit onze ervaring met werknemers daar mag het allemaal niet te lang duren, want uiteindelijk die mensen moeten ook opbrengen. Is dat een beetje dat stuk dat doorgezet wordt. Nu bij leerkrachten gaan we er ook wel voor een stuk vanuit dat ze een basiskennis hebben. Dus het is vooral die basiskennis gaan verbreden en gaan versterken.” (Respondent 6, arbeidsmarktactor)*

Toch waren er ook respondenten die een **langdurige professionalisering** (ver)kiezen. Een directielid en leraar gaven aan dat sommige leraren één of enkele weken stage lopen in een bedrijf. Daarnaast was er ook een leraar die in een opleiding volgde waarbij hij wekelijks een sessie heeft. Ook enkele directieleden waren een voorstander van langdurige opleidingen. Langdurige opleidingen maken het volgens hen mogelijk voor leraren om alles in te oefenen en voldoende feedback te ontvangen. Ook een lid van de pedagogische begeleidingsdienst gaf aan dat hij op regelmatige tijdstippen een samenkomstmoment organiseert voor leraren waarbij ze in dialoog kunnen gaan met elkaar. Verder organiseren ook twee RTC's langdurige opleidingen bijvoorbeeld via trajecten met sessies verdeeld over één of meerdere schooljaren.

In ongeveer de helft van de gesprekken werd ingegaan op het ideale **tijdstip** voor leraren om een PI te volgen. Eerder werd al besproken dat het voor leraren vaak moeilijk is om tijdens de lesweek PI te volgen omwille van het vinden van vervangingen. Hierdoor proberen de RTC en arbeidsmarktactoren ook PI te voorzien op woensdagnamiddag of 's avonds om hun aanbod zo toegankelijk mogelijk te maken. Hierbij botsen ze soms op de persoonlijke agenda's van leraren.

Meerdere leraren gaven aan dat zij tijdens hun vakantieperiodes of op woensdagnamiddag een PI volgden. Toch zijn hier ook enkele nadelen aan verbonden. Zo organiseren sommige organisaties geen PI tijdens de vakanties of kan er demotiverend werken voor leraren om vaak PI te volgen tijdens vrije momenten.

### *C. Actief leren*

In de meerderheid van de gesprekken werd gesproken over actief leren tijdens een PI. In de meeste gesprekken met directieleden kwam dit thema aan bod. Enkele directieleden gaven aan dat zij na een PI schoolintern samen met leraren in kwestie actief aan de slag gaan met de nieuwe input uit het PI. Zo passen ze het geleerde toe in hun klaspraktijk, reflecteren ze over de PI of werken ze een lesvoorbereiding met evaluatie uit.

Verschillende respondenten omschreven praktijkleraren als 'doeners'. Alle leraren die het thema 'actief leren' bespraken tijdens hun interviews of focusgroep, gaven aan dat ze hier de voorkeur aan geven omdat ze hier het meeste uit leren. De meeste leraren leren actief tijdens workshops maar enkele nemen ook deel aan bedrijfsstages. Meerdere respondenten gaven aan dat ze dit bijvoorbeeld verkiezen tijdens pedagogisch-didactische vormingen zodat ze zelf kunnen ondervinden hoe een bepaalde didactische werkvorm vorm krijgt:

*“Ik ben iemand die graag zelf aan den lijve ondervindt van bijvoorbeeld een bepaalde techniek,*

*een bepaalde methodiek. Ook bijvoorbeeld rond dat coöperatief leren. Als je dat zelf een keer gedaan hebt, merk je veel meer van wat dat de impact is of wat je ermee kan bereiken. Ik doet liever zelf ook een keer voor dat het louter theoretische blijft of dat er iemand komt uitleg geven van hoe het moet.” (Respondent 25, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Eén leraar gaf aan dat zij het belangrijk vindt dat ze ook feedback krijgt op deze oefenmomenten. Daarnaast wees een andere leraar en een directielid op het belang van interactie tijdens het actief leren:

*“Als je actief kan deelnemen ga je ook veel meer oppikken. Dan is het niet altijd volgens het boekje volgens de cursus, maar dat je soms tot een heel andere uitkomst komt door actief deel te nemen waardoor dat de pijnpunten ook terechtkomen, waardoor dat zelfs de lesgevers soms zegt van ‘Daar heb ik eigenlijk nog niet aan gedacht’. Of ‘Ja, misschien kunnen we het beste dat dan op die manier oplossen. Kunnen we dat eens uittesten?’. Snap je op die manier?” (Respondent 27, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Ook binnen de focusgroep van arbeidsmarktactoren zetten de respondenten in op actief leren voor praktijkleraren:

*“Actief leren. Dat is ook één die wij heel belangrijk vinden en altijd mee rekeninghouden. Wij zitten met leerkrachten die ja eigenlijk vaak werknemers zijn geweest dus ‘doeners’ zal ik maar zeggen. Die mannen vier uur op een bank zetten dat brengt niet veel bij. Dus wij proberen onze opleiding zo actief mogelijk te doen.” (Respondent 6, arbeidsmarktactor)*

Ook de RTC's zetten in op actief leren. Zo organiseren zij enerzijds PI voor leraren waarbij zij actief aan de slag kunnen maar anderzijds stimuleren ze de leraren ook om na deze PI zelf les te geven aan de leerlingen. De pedagogische begeleidingsdiensten zetten vooral in op actief in dialoog gaan met leraren in verband met hun ervaringen en kennis.

#### *D. Collectieve participatie*

Ook het thema 'collectieve participatie' kwam in de meeste gesprekken aan bod. Meerdere leraren, waaronder ook een duale leraar, gaven aan dat zij de voorkeur geven aan een PI in team. Deze trend is ook terug te vinden in de resultaten van de survey-studie. In de kwalitatieve deelstudie kunnen we drie wijzen van groepssamenstelling onderscheiden: een groep met leraren van verschillende scholen, een groep met leraren van dezelfde school en een groep met de leraar en zijn leerlingen.

Meerdere respondenten namen al deel aan een PI waarbij ze een groep vormden **met leraren van verschillende scholen**. Ze vonden hierbinnen het netwerkaspect zeer nuttig. Op deze manier kunnen ze kennis en ervaring met elkaar uitwisselen waardoor ze leren van elkaar:

*“Omdat ik het tijdens een bijscholing heel interessant vind om met collega's van andere scholen te praten en daar vang je ook heel vaak dingen op over de manier waarop dat zij werken en je wisselt ervaringen uit. En ik vind dat minstens zo waardevol als eender welke andere bijscholing.” (Respondent 26, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

Nadien kan de leraar zijn kennis ook overbrengen naar het lerarenteam binnen de school. Toch gaven twee respondenten aan dat dit niet altijd vlot verloopt. Ook de pedagogische begeleidingsdiensten zetten in op samenwerkingen of uitwisselingen tussen leraren van verschillende scholen door netwerken of themadagen. Via deze weg kunnen zij onderling kennis en ervaringen met elkaar delen.

Uit de gesprekken merkten we dat leraren ook soms samen **met collega's van dezelfde school** naar een PI gaan. Meerdere directieleden stimuleren dit ook. Zij gaven zo aan dat dit de gedragenheid van de PI ondersteunt, maar ook wisselwerking stimuleert tussen leraren onderling en tussen de leraar en de trainer. Bovendien kan de trainer de inhoud van zijn PI meer afstemmen op de context van de school wanneer hij veel of enkel leraren van dezelfde school traint. Een ander directielid gaf zelfs aan dat zij een aantal verplichte opleidingsdagen organiseerde waar leraren dan per vakgroep of per praktijkgroep aan deelnemen.

Daarnaast namen enkele leraren ook al **samen met hun leerlingen** deel aan een PI. Dit is iets waar ook de RTC's op inzetten. In de focusgroepen met de arbeidsmarktactoren kwam dit thema kort aan bod. Hier gaven twee actoren aan dat zij PI voor groepen organiseren. Deze groepen kunnen al dan niet schooloverschrijdend worden samengesteld. Ook de RTC's organiseren vooral PI voor een team. Ook hier kan er steeds een gemengde groep gemaakt worden van leraren uit verschillende scholen. Eén van de respondenten uit een RTC gaf aan dat meerdere leraren van dezelfde school naar een PI sturen niet altijd haalbaar is voor een school:

*“Deelname in team. Dat zal zeker motiveren, maar dat is vaak niet haalbaar voor scholen om te zeggen van oké, we gaan nu heel ons team hout naar die opleiding sturen. En dat is eigenlijk ook niet echt nodig. Als je zou kunnen zeggen van je hebt één leerkracht dat die opleiding volgt en die geeft dan die kennis door naar zijn leerkrachten of naar zijn collega's.”* (Respondent 40, RTC)

### 2.6.3. Kwaliteitsvolle trainer

In op één na alle gesprekken gingen de respondenten dieper in op de trainer van een PI. Dit kenmerk wordt besproken door alle groepen respondenten. Aangezien de meeste leraren praten over PI georganiseerd door of gevolgd op de arbeidsmarkt, is hier meer informatie verwerkt over trainers uit de arbeidsmarkt dan trainers met een achtergrond in het onderwijs.

Wanneer we tijdens de gesprekken dieper in gingen op de kwaliteit van de trainer van een PI, merkten we op dat er enkele eigenschappen meermaals naar boven kwamen.

De meest genoemde eigenschap die een kwaliteitsvolle trainer kenmerken waren het hebben van **voldoende kennis en ervaring**. Volgend citaat kwam van één van de leraren die dit toelicht:

*“Omdat als je iemand hebt die zijn vak kent en dat hij het onderwerp dat hij aanbrengt ook door en door kent dan kan je ook doorvragen. Dan kan je ook dingen waar je zelf mee zit ook laten zien of vragen en dan kunnen ze daar ook op inspelen. Als je een trainer hebt die gewoon komt aframmelen en je zit nog met vragen over dat onderwerp dan kunnen die soms niet direct antwoorden en dan heb je wel een probleem.”* (Respondent 13, directe instromer, gewoon onderwijs)

Acht respondenten gaven aan dat een kwaliteitsvolle trainer de inhoud van zijn PI moet kunnen **afstemmen op de doelgroep**. Uit verschillende gesprekken waarin leraren en directieleden hun ervaringen deelden, bleek dit een moeilijke factor. Eén van de directieleden lichtte dit als volgt toe:

*“Als ze zeggen ja je moet het zelf vertalen. Die kunnen dat wel voor een groot stuk zelf doen. Dat is geen probleem, maar die hebben wel zoiets, je weet wel onze doelgroep, dus bereid u dan voor op een OV3 buitengewoon onderwijs en geef geen handvaten voor ASO om dat dan*

*nog te moeten gaan vertalen bij wijze van spreken.” (Respondent 36, directielid, buitengewoon onderwijs)*

Zes respondenten gaven aan dat een kwaliteitsvolle trainer met **passie moet kunnen vertellen**:

*“En ja de kwaliteitsvolle trainer, als iemand daar met goesting staat te vertellen en staat voor te doen, daar krijgen we zelf ook meer goesting van dan dat er daar iemand gewoon maar staat af te rammelen natuurlijk.” (Respondent 24, zij-instromer, buitengewoon onderwijs)*

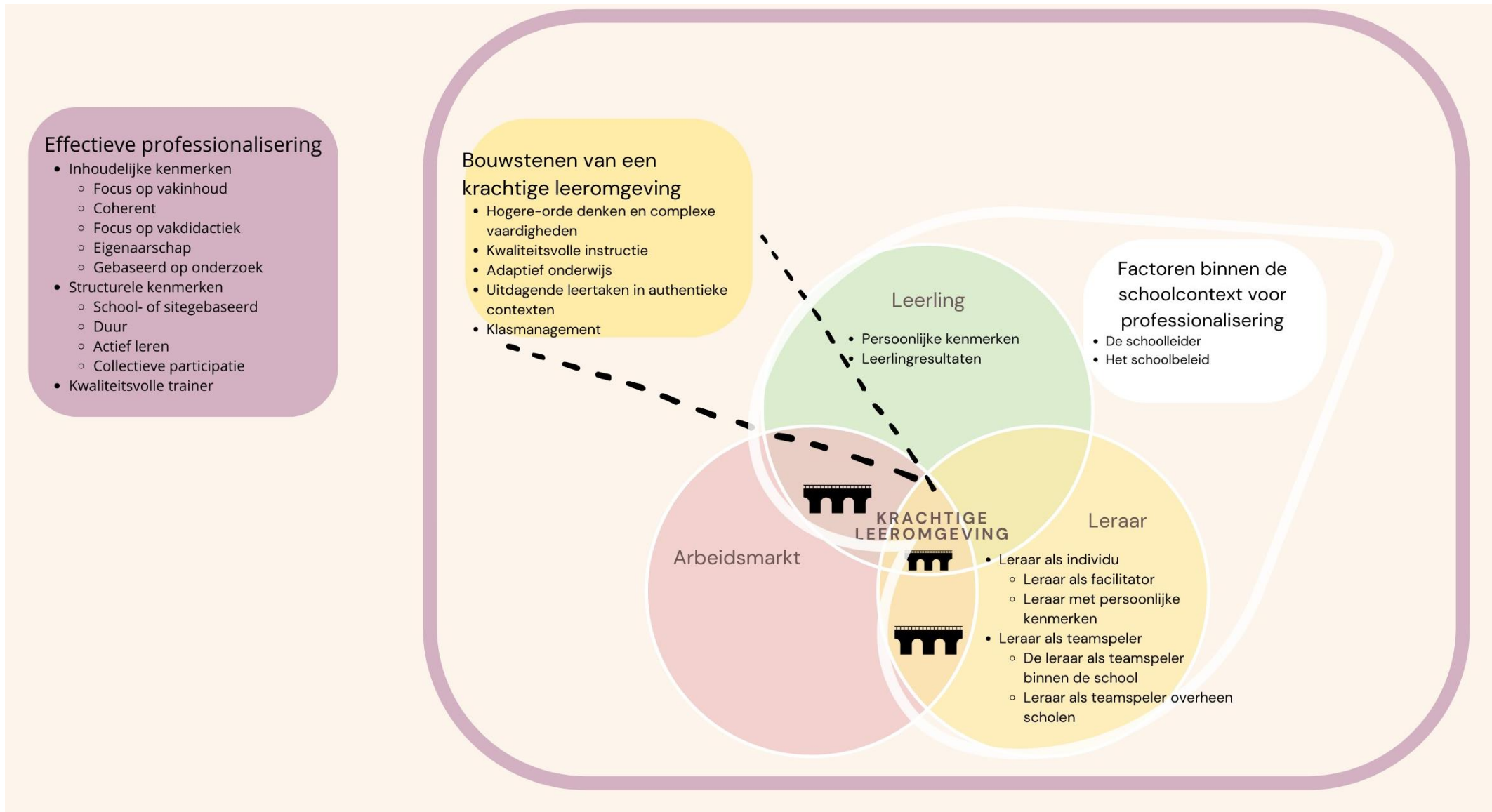
Een minderheid van de respondenten gaf aan dat een kwaliteitsvolle trainer **interactie uitlokt** en zijn PI op een **pedagogisch-didactisch** verantwoordelijke manier uitbouwt. Zo gaat de trainer best op een coachende manier te werk en gaat hij in interactie met de leraren die de PI volgen:

*“En open communicatie ook van een trainer. Dat dat niet alleen een monoloog is over de inhoud, maar wel hoe zien jullie dat? Hoe kan je dat dan aanpakken? Hoe ga je daar als team mee om? Alé dat dat allemaal wel een beetje actiever is en niet gewoon een pakketje inhoud.” (Respondent 36, directielid, buitengewoon onderwijs)*

Alle RTC's organiseren PI voor leraren die vooral gegeven worden door trainers uit de arbeidsmarkt maar soms ook door ervaren leraren of docenten van een hogeschool. Deze trainers vanop de arbeidsmarkt zijn soms vakmensen of producenten. Door samen te werken met deze producenten is het vaak mogelijk om apparatuur of infrastructuur te koppelen aan de PI.

De PI georganiseerd door de arbeidsmarktactoren worden meestal gegeven door enerzijds trainers met veel praktijkervaring op de arbeidsmarkt ofwel door leveranciers van producten. De arbeidsmarktactoren kiezen voor leveranciers omdat zij veel expertise hebben maar ook omdat zij soms materiaal ter beschikking kunnen stellen tijdens deze PI. Eén van de respondenten uit deze focusgroep merkte op dat zij wel nagaan of de trainer didactisch sterk staat maar dat zij zelf geen PI voor deze trainer organiseren

Figuur 2 (herhaling): Resultaten van het kwalitatief deelonderzoek





### 3. Conclusie en discussie

In deze derde onderzoeksfase van het OBPWO-project 'Bouwstenen voor opleiding en professionalisering van (duale) leraren technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen' focussen we op drie onderzoeksvragen. Zo onderzoeken we de opleidings- en professionaliseringsnoden van de Vlaamse leraren technische en praktijkvakken (OV1), de effectieve opleidings- en professionaliseringspraktijken om tegemoet te komen aan deze noden (OV2) alsook de manieren waarop externe expertise uit de bedrijfswereld kan ingezet worden in scholen om een krachtige leeromgeving te creëren voor de leerlingen. Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werd een kwalitatief onderzoek uitgevoerd waarbij we 42 actoren betrokken bij het onderwijs in arbeidsmarktgerichte opleidingen (leraren, directieleden, duale leraren, leden van de pedagogische begeleidingsdiensten, arbeidsmarktactoren en regionale technologische centra) bevroegen aan de hand van interviews en focusgroepen. Via de ondersteuning van een Wooclap, een online tool, structureerden we deze gesprekken en toetsten we enkele belangrijke bevindingen uit de vorige onderzoeksfases bij deze respondenten. Op basis van de resultaten uit de twee eerdere onderzoeksfases werd een codeboom opgesteld in softwareprogramma Nvivo die werd gehanteerd als houvast om deze interviews en focusgroepen te coderen. Uiteraard was er ook plaats voor nieuwe inzichten in deze codeboom via de restcode 'overige'. Op basis van deze resultaten werd het eerder gepresenteerde kader vanuit de literatuurstudie verder aangevuld en verfijnd tot bovenstaand kader (zie Figuur 2 (herhaling) hierboven). Zoals in het vorige kader staat ook hier de leerling centraal en bovenaan. Deze wordt ondersteund door enerzijds de leraar en anderzijds de arbeidsmarkt. Samen geven deze drie actoren de krachtige leeromgeving voor leerlingen in arbeidsmarktgerichte opleidingen vorm. Nieuw in dit kader is de toevoeging van de schoolcontext rond de leerling, de leraar en de krachtige leeromgeving omdat dit als belangrijk werd aangestipt door de respondenten. De samenwerking tussen de arbeidsmarkt en de leerling, leraar en arbeidsmarkt wordt in dit aangepaste kader visueel vormgegeven aan de hand van bruggen. Deze bruggen wijzen op de boundary-crossing en verbinden de school en arbeidsmarkt. Omheen deze componenten bevindt zich een laag van effectieve professionalisering die doordringt tot elk onderdeel van het model. De leraar kan zich zo op inhoudelijk en pedagogisch vlak continu professionaliseren om in te spelen op de andere componenten van het kader.

Een eerste onderdeel dat in dit kader wordt besproken is de **leerling**. Net zoals in de literatuurstudie onderscheiden we hier op basis van de input van de respondenten de persoonlijke kenmerken van de leerling alsook de leerlingresultaten. Deze **persoonlijke kenmerken** van de leerlingen kwamen veelvuldig spontaan aan bod tijdens de gesprekken. Hierbinnen was er vooral aandacht voor de motivatie en de achtergrondkenmerken van de leerling die een uitdaging vormen voor leraren praktijk- en technische vakken. Andere thematieken zoals de mate van zelfregulerend leren, de taalvaardigheid en de voorkennis van de leerlingen kwamen iets minder aan bod. Dit wijst er mogelijk op dat respondenten meer eensgezind zijn over de cruciale nood om in te spelen op de motivatie van de leerlingen en hun achtergrondkenmerken en dat de meer specifiekere kenmerken van de leerlingen pas in tweede instantie als aandachtspunt bovendrijven. Wanneer we focussen op de **leerlingresultaten** zien we dat er iets meer op vakoverschrijdende resultaten (zoals communicatieve vaardigheden) wordt gefocust dan op de vakinhoudelijke resultaten door de respondenten. Beiden worden wel als belangrijk gezien door de respondenten om als leraar rekening mee te houden, zeker ook in functie van hun verdere integratie binnen de arbeidsmarkt.

Een tweede onderdeel van het model is de **leraar**. Binnen dit kwalitatief deelonderzoek bespreken we enerzijds de leraar als individu en anderzijds de leraar als teamspeler. Binnen 'de leraar als individu' kunnen we twee rollen onderscheiden die ook door de respondenten aangehaald worden: de leraar



als facilitator en de leraar met persoonlijke kenmerken. Binnen de **leraar als facilitator** is er veel aandacht voor zowel de pedagogisch-didactische kennis van de leraar als de vaardigheden van de leraar. Bij de **PCK** wordt vooral aangehaald dat de technische en praktijkleraren een uitgebreide vakinhoudelijke kennis hebben, maar dat er pedagogisch-didactisch nog groeimogelijkheden zijn. Bovendien kiezen de technische en praktijkleraren vooral voor vakinhoudelijke PI daar de arbeidsmarkt snel evolueert. Ook de **vaardigheden** krijgen veel aandacht. Hier ligt vooral een focus op het creëren van een vertrouwensband met de leerling, de coachingsvaardigheden en de ICT-vaardigheden van de leraren. Andere thema's zoals vakgebonden vaardigheden, het ontwerpen van cursusmateriaal en pedagogisch-didactische thema's komen iets minder aan bod. Net als in de literatuurstudie is ook hier iets minder aandacht voor de  **affectieve doelstellingen** van de leraren. Toch zien we dat heel wat leraren hoge verwachtingen stellen aan hun leerlingen door hen uitdagende leertaken aan te bieden. De overtuiging van de leraren ten aanzien van leren alsook de overtuiging van de leraar over zichzelf kwam zeer weinig tot niet spontaan aan bod in de gesprekken. Dit wijst er mogelijk op dat het niveau van de overtuigingen van leraren (beliefs) eerder een black box blijkt bij de bevraagde actoren. De leraar heeft ook een aantal **persoonlijke kenmerken die van belang zijn voor zijn professionalisering**. Zo bleek uit verschillende interviews een openheid voor innovatie bij de leraren wat positief is voor hun bereidheid tot professionaliseren. We merken ook in dit onderzoek het belang van de werkervaring van technische en praktijkleraren waardoor zij veel vakexpertise met zich meebrengen in het onderwijs. Omtrent de motivatie van zij-instromers om de overstap naar het onderwijs te maken, zien we dat dit niet altijd een bewuste keuze was. De overstap wordt door hen ook als uitdagend ervaren. Onduidelijke verwachtingen, geen lerarendiploma of administratieve taken spelen hierbij een rol. Een leraar is daarnaast ook deel van het team. Hij maakt enerzijds deel uit van het **schoolteam**. Binnen dit team kan hij zich enerzijds **informeel professionaliseren** samen met zijn collega's (via de dagelijkse lespraktijk of overdracht van kennis na een PI). We stellen hier vast dat deze informele kennisdeling volgens de respondenten soms nog te weinig gefaciliteerd wordt binnen de school. Daarnaast kan de leraar ook meer diepgaand **samenwerken** met collega's (door samen lessen op te stellen of co-teaching). Ook hier stellen we echter vast dat slechts de helft van de respondenten aangeeft dat dit ook daadwerkelijk gebeurt in scholen. Ook met betrekking tot **informele relaties** met collega's wordt een spanningsveld vastgesteld. Ook hier is zeker ruimte om verder op teamgevoel in te zetten in scholen. Het samenbrengen van **complementaire lerarenprofielen** zou hier opportuniteiten kunnen bieden en dit wordt zeker door directieleden erkend in dit onderzoek. In iets minder gesprekken werd aangegeven dat leraren samenwerken leraren uit andere scholen. Hierbij staat vooral expertisedeling of uitwisseling van (les)materiaal centraal. We stellen hier dus vast dat het nog een uitdaging is om leraren binnen en overheen scholen te laten samenwerken.

Een nieuw onderdeel in dit kader is de 'factoren binnen de schoolcontext voor professionalisering'. Binnen dit onderdeel wordt ingegaan op het professionaliseringsbeleid en de belemmerende factoren om PI te volgen. Wanneer het **professionaliseringsbeleid** ter sprake kwam in de gesprekken met de directieleden werd duidelijk dat het gevoerde beleid uiteenlopend was. Sommige actoren verplichtten hun lerarenteam tot een aantal opleidingsdagen per jaar terwijl dit bij andere niet verplicht was. Het gaat hier dan vooral om het volgen van extern georganiseerde PI en minder over intern georganiseerde PI of leergemeenschappen als onderdeel van het schoolbeleid. In de gesprekken was er ook aandacht voor de **belemmerende factoren** die leraren ervoeren om zich te professionaliseren. Hierbij noemden verschillende groepen actoren vooral de moeilijkheid om leraren te vervangen op school en het budget voor PI.

Een vierde onderdeel van het kader is de **arbeidsmarkt**. Deze geeft samen met de leerling, de leraar en de schoolcontext de krachtige leeromgeving voor leerlingen in arbeidsmarktgerichte opleidingen vorm. Ten opzichte van de literatuurstudie werden de **manieren van boundary-crossing** zoals we deze

vaststellen voor Vlaanderen verder uitgewerkt. De begeleiding van stages of werkplekleren alsook de uitwisseling van expertise kwamen beiden frequent aan bod. Ook de professionalisering van leraren en het uitlenen van materiaal kwam veelvuldig aan bod. We stellen vast dat het samenwerken met de arbeidsmarkt in functie van het (aan een lagere prijs) verkrijgen van materiaal een mogelijke hulp kan zijn voor scholen aangezien zelf materiaal aankopen zeer duur is en het materiaal bovendien ook snel verouderd is. Ook in de kwantitatieve deelstudie komen deze vormen het meeste voor. Daarnaast is er ook aandacht voor het inzetten van een expert als onderwijsondersteuner voor de klas (bvb. voor een gastlezing, co-teaching), alsook de co-creatie van opdrachten of lesmateriaal. De respondenten **ervaren** deze samenwerking globaal genomen als positief, maar formuleerden ook enkele uitdagingen. De meest besproken uitdagingen zijn de begeleiding en de evaluatie van de leerlingen tijdens het leren op de werkplek alsook de afstemming van het leren op de werkplek op het leerplan. Hiermee samenhangend merken we een uitdaging in enerzijds het informeren van de mentoren omtrent de evaluatie van de leerling en anderzijds in het creëren van een te sterk samenwerkingsverband tussen een school en één bedrijf. Afstemming tussen de school en het bedrijf is hierbij cruciaal. Hierbij moet de focus liggen op het leren van de leerling.

Vervolgens formuleerden de respondenten enkele **voorwaarden** voor een goede samenwerking. De drie meest voorkomende voorwaarden zijn een regelmatige en efficiënte communicatie, een goede begeleiding van de leerling en het afstemmen van de verwachtingen. We gingen ook in op het **doel** van de boundary-crossing. Leraren en directieleden gaan vooral samenwerking met het werkveld aan om de leerlingen een realistisch beeld te geven van de arbeidsmarkt, de leraren te professionaliseren en om de tewerkstellingskansen van de leerlingen te verhogen. De arbeidsmarktactoren geven voornamelijk aan dat ze het onderwijs en de arbeidsmarkt zo goed mogelijk op elkaar willen laten aansluiten. Ook de bevroegde RTC hebben vooral deze doelstelling voor ogen. Leden van de pedagogische begeleidingsdienst gaven aan dat boundary-crossing tot doel heeft om een authentieke leeromgeving te creëren voor de leerlingen alsook de leraren te professionaliseren. Eén van de duale leraren gaf aan dat maatschappelijk engagement aan de basis lag van de samenwerking met het onderwijs. Wij merken dat hier een uitdaging ligt om de drijfveren van de leraren en de drijfveren van de arbeidsmarkt om met elkaar samen te werken op elkaar af te stemmen. Wanneer we deze respondenten bevroegen naar hun visie voor de **toekomst** van boundary-crossing kwamen vooral een uitbreiding van de samenwerking en een betere afstemming van de verwachtingen tussen school en arbeidsmarkt ter sprake.

Zoals hierboven geïllustreerd, krijgt de **krachtige leeromgeving** vorm door samenwerking van de leerling, de leraar, de arbeidsmarkt en de schoolcontext. De onderdelen van de krachtige leeromgeving die aan bod komen, zijn identiek aan deze uit de literatuurstudie. In dit kwalitatieve deelonderzoek brachten we de professionaliseringsnoden van de praktijkleraren in kaart. Hierbij merkten we dat deze opleidingsnoden bij directe instromers en zij-instromers die deelnamen aan de focusgesprekken weinig verschillen vertoonden. Verschillen in opleidingsnoden werden door verschillende respondenten eerder toegewezen aan het aantal jaren ervaring in het onderwijs. Wanneer de respondenten gevraagd worden naar de professionaliseringsnoden van leraren om deze krachtige leeromgeving te realiseren, dan merken we dat het onderdeel **hogere-orde denken en complexe vaardigheden** het meest ter sprake wordt gebracht. Hierbinnen is er vooral aandacht voor TEL (Technology Enhanced Learning), zelfregulerend leren en samenwerkend leren. Interdisciplinaire leertaken, kritisch denken, probleemoplossend leren en meta-cognitieve vaardigheden komen minder aan bod in de gesprekken. Ook het onderdeel **kwaliteitsvolle instructie** neemt een belangrijke plaats in binnen een krachtige leeromgeving en de noden die leraren ervaren om deze te realiseren.

Hierbinnen is er veel aandacht voor het bevorderen van interactie (vooral gericht op de interactie tussen leraar en leerling) en het creëren van een lesstructuur met doelen en activiteiten (met hier aandacht voor een gebrek aan bestaande cursussen en de modernisering) maar minder voor de transfer, voorkennis en de zone van naaste ontwikkeling van de leerling. In de meerderheid van de gesprekken werd ook ingegaan op **adaptief onderwijs**. Hierbinnen zien we dat er door alle respondenten eensgezind de professionaliseringsnood voor leraren op het vlak van evaluatie van hun leerlingen wordt uitgesproken. Binnen de evaluatie werd er vooral ingegaan op de evaluatie via competenties, de moeilijkheid om bepaalde praktijkdoelstellingen te evalueren en feedback. Daarnaast blijkt het inzetten op differentiatie voor praktijk- en technische leraren een uitdaging is. Hierbij gaat het om zowel differentiatie op de (niveau)verschillen tussen leerlingen, taal- en culturele verschillen als differentiatie naar de doelgroep in het buitengewoon onderwijs. Het vierde onderdeel van een krachtige leeromgeving zijn de **uitdagende leertaken in authentieke contexten**. Dit krijgt bij de respondenten vooral vorm als een leeronderneming, het inzetten van filmpjes, rollenspellen of cases en het gebruik van authentiek materiaal in de klas. Dit blijkt iets dat door alle respondenten gezien wordt als een sterkte van praktijk- en technische leraren. Tot slot komt, net als in de literatuurstudie, het onderdeel **klasmanagement** het minste ter sprake. Daarbinnen is er ongeveer even veel aandacht voor management van de klaspraktijk als voor management van het leerlinggedrag. Maar op dit vlak worden door de respondenten ook minder uitdagingen ervaren.

Tot slot worden in het aangepaste kader alle vorige onderdelen omgeven door een laag van **effectieve professionalisering** voor leraren technische en praktijkvakken. Aan onze respondenten werd gevraagd welke kenmerken zij belangrijk vinden om tot effectieve professionalisering te komen. Binnen de inhoudskenmerken komen al de kenmerken ongeveer evenveel aan bod in de gesprekken. Het meest aangehaalde kenmerk van effectieve professionalisering is de focus op de **vakinhoud**. De meeste bevroegde leraren hebben een voorkeur voor vakinhoudelijke PI. Uit de interviews merken we dat vooral RTC en sectororganisaties inzetten op deze vakinhoudelijke PI. Daarnaast is er ook veel aandacht voor **coherente** PI. Deze sluiten aan bij de dagelijkse praktijk van de leraren alsook bij de doelen van de leraren en het schoolbeleid. Hierbinnen werden vooral noden aangegeven rond de modernisering. De RTC-medewerkers en arbeidsmarktactoren gaven aan hun PI vooral te baseren op de nieuwe leerplannen alsook nieuwe innovatieve technieken. Een derde kenmerk is de focus op de **vakdidactiek**. Daarbinnen werd vooral besproken dat deze PI niet altijd goed zijn afgestemd op de leraren en hun doelgroep. De PI rond vakdidactiek worden vooral ontwikkeld door ofwel de school zelf ofwel de pedagogische begeleidingsdienst. We stellen hier vast dat het aanbod aan PI vaak gefragmenteerd wordt aangeboden waarbij RTC's en arbeidsmarktactoren inzetten op vakinhoudelijke PI en scholen en de pedagogische begeleidingsdiensten op pedagogisch-didactische PI. Een vierde inhoudskenmerk is het **eigenaarschap**. Leraren en directieleden vinden het belangrijk dat PI zijn afgestemd op de noden van de leraren. Als we kijken naar de bevroegde verstrekken van PI zien we dat zij hun aanbod voornamelijk baseren op de noden van de leraren maar dat de arbeidsmarktactoren en RTC's ook rekening houden met de noden van de arbeidsmarkt. Een laatste inhoudskenmerk is dat het PI **gebaseerd is op onderzoek**. Dit kenmerk kwam het minst aan bod in de gesprekken. RTC-medewerkers, directieleden en leraren legden hier meer de nadruk op het belang van bij te blijven met de nieuwe technologieën op de arbeidsmarkt terwijl leden van de pedagogische begeleidingsdienst dit ook doortrokken naar pedagogisch-didactisch onderzoek. Als tweede was er ook veel aandacht voor de **structurele kenmerken** van effectieve professionalisering. Het meest besproken kenmerk hierbij is **school- of sitegebaseerd**. Daaruit bleek dat de vakinhoudelijke PI vooral buiten de school, op de arbeidsmarkt, georganiseerd werden terwijl vakinhoudelijke PI vaker op de school zelf doorgingen. In mindere mate bespraken de respondenten online PI. Hierbij gaven meerdere respondenten aan een voorkeur te hebben voor face-to-face PI. Daarnaast blijkt ook de **duur** van het

PI van belang. Bevroegde leraren volgen voornamelijk kortdurende opleidingen van een halve dag tot twee dagen. Ook arbeidsmarktactoren en RTC-medewerkers geven aan dat zij voornamelijk inzetten op kortdurende opleidingen omdat dit haalbaarder is voor de leraren en de school. Daarnaast gaven de arbeidsmarktactoren en RTC-medewerkers aan dat zij hun PI vooral organiseren op woensdagen of avonden om hun aanbod zo toegankelijk mogelijk te maken. We merken hier op dat PI voor leraren vaak in lesvrije momenten zoals weekends of vakanties georganiseerd worden en dus niet steeds ingebed is in de huidige opdracht. Daarnaast stellen we vast dat, verschillend met de kenmerken van effectieve professionalisering, meer wordt ingezet op kortdurende trajecten voor vakinhoudelijke professionalisering. Ten derde lag er in de gesprekken ook een nadruk op **actief leren** tijdens de PI. Praktijkleraren worden meermaals omschreven als doeners die graag zelf willen ondervinden hoe een werkvorm of techniek vorm krijgt. We merken hier dus een vraag naar PI die inzet op 'teach-as-you-preach'. Daarnaast geven verschillende respondenten aan dat ze een voorkeur hebben voor een **collectieve participatie** aan PI. De meeste nadruk ligt hier op het deelnemen aan een PI met leraren van verschillende scholen (met oog voor het netwerkaspect) maar ook een deelname met collega's van dezelfde school komt aan bod. RTC's zetten ook in op een PI waar de leraar samen met zijn leerlingen aan kan deelnemen. Een laatste kenmerk van effectieve professionalisering is de **kwaliteitsvolle trainer**. Respondenten hechten hierbij vooral belang aan de kennis en ervaring van de trainer alsook de vaardigheid om de PI af te stemmen op de doelgroep, met passie kunnen vertellen en het stimuleren van interactie.

Het aangepaste kader, dat een combinatie is van de resultaten uit de literatuurstudie, de kwantitatieve deelstudie en de kwalitatieve deelstudie, biedt ons een zicht op de bouwstenen van effectieve professionalisering. Deze bouwstenen zullen in de volgende en laatste onderzoeksfase gebruikt worden om de innovatieve cases te toetsen aan de realiteit.

Tot slot willen we ook enkele kritische reflecties meegeven omtrent dit kwalitatief deelonderzoek. Ten eerste structureerden we de interviews en focusgroepen aan de hand van een Wooclap (een online tool). Hierbij stelden we telkens een hoofdvraag en gaven we in drie gevallen meteen enkele antwoordopties mee. Dit zou er eventueel voor kunnen gezorgd hebben dat de respondenten de mogelijkheid om de optie 'iets dat niet in deze lijst is opgenomen' aan te duiden, minder benut hebben. Dit risico werd zoveel mogelijk ingeperkt door enerzijds een ruime variatie aan antwoordopties te geven, deze opties te baseren op de twee eerdere onderzoeksfases alsook telkens een optie 'iets dat niet in de lijst werd opgenomen' mee te geven. Een bijkomende reflectie bij deze Wooclap is dat deze om praktische redenen niet alle elementen van de krachtige leeromgeving kon bevragen. Aangezien we ook twee andere onderzoeksvragen wilden beantwoorden, was het niet mogelijk om de noden omtrent alle kenmerken van de krachtige leeromgeving één voor één te overlopen. Tijdens de interviews en focusgroepen werden twee hoofdvragen gesteld omtrent de noden van technische en praktijkleraren alsook de kenmerken van effectieve PI voor deze doelgroep. Hierbij vroegen we de respondenten steeds om de drie meest en minst belangrijke elementen te benoemen. Daardoor werden niet steeds dezelfde elementen besproken tijdens elk gesprek. Bovendien zijn er ook elementen uit het kader zoals 'PCK' of 'vaardigheden' die niet rechtstreeks werden bevroegd. Deze onderdelen van het kader werden ingevuld op basis van de gesprekken met de respondenten omtrent de gestelde vragen. Een derde kritische reflectie bij het gebruik van de Wooclap is dat hoewel de respondenten telkens antwoordopties konden aanduiden op de online tool, ze in sommige gevallen een toelichting gaven bij hun keuze die niet (volledig) aansloot bij de aangeduide antwoordoptie. Hierdoor kunnen de gehanteerde tabellen met de antwoordopties en de frequentie een vertekend beeld geven. Om dit risico te beperken werd gekozen om de resultaten van dit rapport te structureren aan de hand van het aantal keren dat een kenmerk voorkwam in het gesprek en niet louter op de resultaten van de wooclap.

De samenstelling van de steekproef van dit kwalitatief deelonderzoek vormt een tweede methodologische reflectie. In een ideale steekproeftrekking stelden we homogene focusgroepen met verschillende groepen respondenten voorop. Doordat we moeilijkheden ondervonden met het vinden van respondenten gebeurde de selectie via vrijwillige sampling en beperkt via snowball sampling. Dit kan leiden tot een vertekening van de resultaten. Bij de selectie van de respondenten werd rekening gehouden met de maximale spreiding overheen de onderwijskoepels, studiedomeinen en de leservaring van de respondenten om de vertekening te minimaliseren. Daarnaast ondervonden we eveneens moeilijkheden met het vinden van gezamenlijke overlegmomenten voor de respondenten wegens tijdsgebrek van de respondenten of een beperkte grootte van de groep geschikte respondenten (bijvoorbeeld directe instromers of duale leraren). Hierdoor bevroegen we verschillende respondenten via interviews in plaats van focusgroepen. Omdat we tijdens dit onderzoek twee verschillende onderzoeksmethodes hanteren bij het verzamelen van de data, zetten we er op in om deze twee manieren van dataverzameling zo gelijkaardig mogelijk te laten verlopen door dezelfde structuur (en Wooclap) te hanteren.

Ten derde willen we ook benadrukken dat we binnen dit deelonderzoek de percepties van de Vlaamse respondenten met betrekking tot de onderzoeksvragen in kaart brengen. De resultaten van dit onderzoek zijn dus gebaseerd op uitspraken die zij doen op basis van hun eigen percepties en ervaringen.

Tot slot vertrok deze kwalitatieve deelstudie vanuit de resultaten van de twee vorige onderzoeksfasen. Dit kon er mogelijks voor zorgen dat de onderzoeker zich vasthield aan deze kaders en minder openstond voor nieuwe inzichten uit de kwalitatieve data. Om dit risico in te perken, werd opnieuw gewerkt met een code 'overige' bij elk onderdeel van het kader waardoor nieuwe inzichten op een inductieve manier werden toegevoegd aan het kader.

## 4. Referenties

Arnou, C., et al. (2022). Effectieve leeromgevingen in de b-stroom. Werkpakket 1: Systematische literatuurstudie. D. O. Vorming. Brussel, Vlaamse Overheid: 65.

Merchie, E., et al. (2016). Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? D. O. e. nVorming. Ghent Vlaamse Overheid: 91.

Puchta, C., & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Tuytens, M.; Vekeman, E. & Devos, G. (2020). Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2023). Wetenschappelijke opvolging van professionaliseringstrajecten met het oog op het versterken van leiderschap voor herstel en veerkracht in het onderwijs. O&O-opdracht in opdracht van het Departement Onderwijs & Vorming. Onderzoeksgroep BELLON, Universiteit Gent

## 5. Bijlages

### 5.1. Bijlage 1: Leidraad focusgroep

#### GESTRUCTUREERD PROTOCOL FOCUSGROEPEN

#### OBPWO: BOUWSTENEN VOOR OPLEIDING EN PROFESSIONALISERING VAN (DUALE) LERAREN TECHNISCHE EN PRAKTIJKVAKKEN IN ARBEIDSMARKTGERICHTE OPLEIDINGEN

#### PRAKTISCH

De focusgroepen zullen volledig online verlopen. Dit om de tijdsinvestering die we vragen van de deelnemers zo beperkt mogelijk te houden. De focusgroepen zullen worden samengesteld uit 5 tot 10 respondenten. Enerzijds streven we hierbij naar een werkbaar aantal deelnemers om de

discussiemogelijkheid vlot te laten verlopen en anderzijds voorzien we ook voldoende respondenten om afwezigheden door overmacht of ziekte op te kunnen vangen.

De focusgroepen zullen steeds geleid worden door de hoofdonderzoeker waarbij er een andere masterproefstudent/onderzoeker aanwezig is ter ondersteuning van praktische zaken en als verslaggever. Er wordt ook een opname voorzien van de focusgroepen die nadien getranscribeerd kan worden.

## RESPONDENTEN EN DATA

De focusgroep zal maximaal 2u in beslag nemen en volledig via Teams verlopen.

## ONDERZOEKSVRAGEN

OV3: Wat zijn de (opleidings- en professionaliserings)noden van Vlaamse leraren(teams) van technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen om een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te kunnen realiseren?

OV4: Wat zijn effectieve (opleidings- en professionaliserings)praktijken om tegemoet te komen aan de noden van Vlaamse leraren(teams) van technische en praktijkvakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen om een krachtige leeromgeving voor hun leerlingen te kunnen realiseren?

OV5: Hoe kan externe expertise uit de bedrijfswereld ingezet worden in scholen om een krachtige leeromgeving voor leerlingen te realiseren in arbeidsmarktgerichte opleidingen in het gewoon onderwijs en opleidingsvorm 3 van het buitengewoon onderwijs?

## DOELSTELLINGEN VAN DE FOCUSGROEP

Opleidings- en professionaliseringsnoden van leraren technische en praktijkvakken volgens de respondenten bespreken.

Effectieve opleidings- en professionaliseringspraktijken van leraren technische en praktijkvakken volgens de respondenten bespreken en eventuele hiaten bespreken.

Bespreken hoe externe expertise uit de bedrijfswereld kan ingezet worden in de school in functie van een krachtige leeromgeving.

## PROGRAMMA

| Stap | Activiteit                                                                                                                                                                 | Timing  |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1    | Introductie en kennismaking                                                                                                                                                | 10 min. |
| 2    | Onderzoek uitleggen                                                                                                                                                        | 5 min.  |
| 3    | Doel 1: Opleidings- en professionaliseringsnoden van leraren technische en praktijkvakken volgens de respondenten bespreken.                                               | 30 min  |
| 4    | Doel 2: Effectieve opleidings- en professionaliseringspraktijken van leraren technische en praktijkvakken volgens de respondenten bespreken en eventuele hiaten bespreken. | 30 min  |
| 5    | Doel 3: Bespreken hoe externe expertise uit de bedrijfswereld kan ingezet worden in de school in functie van een krachtige leeromgeving.                                   | 30 min  |
| 6    | Afsluiting                                                                                                                                                                 | 15 min. |

## AANPAK

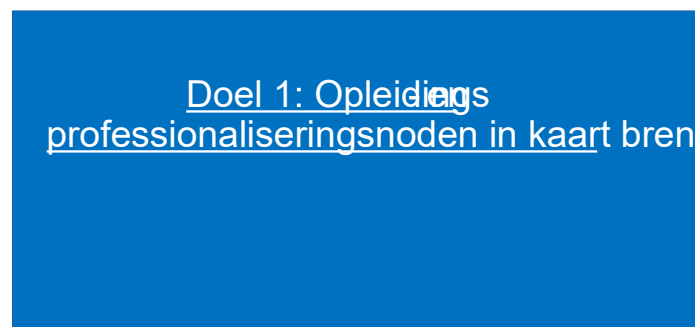
|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                   |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Introductie en kennismaking</b><br/>(10 min)</p> | <p><b>Doelstelling:</b><br/>De respondenten begrijpen de doelstelling van de focusgroep<br/>De respondenten maken kennis met elkaar.</p> <p><b>Aanpak:</b><br/>De presentatie wordt opgestart en gedeeld op een groot scherm.<br/>De onderzoekers verwelkomen de respondenten.<br/>De onderzoekers geven een korte toelichting bij de reden van de bijeenkomst.<br/>Er vindt een kennismakingsronde plaats aan de hand van de richtvragen op de diavoorstelling.<br/>Het verdere verloop van de focusgroep wordt geschetst.</p>    | <p><b>Presentatie:</b></p> <p>Dia 1</p> <p>Dia 2</p> <p>Dia 3</p> |
| <p><b>Onderzoek uitleggen</b><br/>(5 min)</p>          | <p><b>Doelstelling:</b><br/>De respondenten begrijpen de doelstellingen van deze focusgroep.</p> <p><b>Aanpak:</b><br/>De onderzoekers geven uitleg bij het doel van de focusgroep.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>Dia 4 en 5</p>                                                 |



|                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
|                                                                                                                                                                  | <div data-bbox="555 190 1228 506"> <h2 style="text-align: center;">Korte duiding onderzoek</h2> </div> <div data-bbox="544 533 1158 584">  </div> <div data-bbox="515 645 790 678"> <h3>DUIDING ONDERZOEK</h3> </div> <div data-bbox="515 712 1174 880"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kadert in tweejarig project rond de versterking van technische en praktijkleraren in arbeidsmarktgerichte opleidingen</li> <li>- Samenwerking tussen verschillende partners</li> <li>- Focusgroep op basis van vragenlijstonderzoek en literatuurstudie</li> <li>- Doel: <ul style="list-style-type: none"> <li>→ In kaart brengen professionaliseringsnoden leraren</li> <li>→ In kaart brengen van effectieve professionalisering voor leraren</li> <li>→ In kaart brengen van inzetten externe expertise uit de bedrijfswereld</li> </ul> </li> </ul> </div> <div data-bbox="544 943 1158 994">  </div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                  |
| <p><b>Doel 1:</b> Opleidings- en professionaliseringsnoden van leraren technische en praktijkvakken volgens de respondenten bespreken. (OV3)</p> <p>(30 min)</p> | <p><b>Doelstelling:</b><br/>De respondenten bespreken de opleidings- en professionaliseringsnoden die zij percipiëren bij onze doelgroep (leraren praktijk en technische vakken in arbeidsmarktgerichte opleidingen).</p> <p><b>Aanpak:</b><br/>De onderzoekers vertellen de respondenten dat ze eerst dieper zullen ingaan op de opleidings- en professionaliseringsnoden van leraren technische en praktijkvakken.<br/>De onderzoekers vertellen dat ze dit zullen doen aan de hand van een Wooclap.<br/>De onderzoekers geven de respondenten opdracht 1<br/>De respondenten krijgen 10 mogelijke professionaliseringsnoden van leraren te zien. Ze moeten hier de 3 belangrijkste selecteren. Ze krijgen hier 5 minuten de tijd voor. De onderzoeker overloopt eerst alle antwoordopties zodat de respondenten weten wat de noden precies inhouden. De onderzoeker benadrukt dat er geen juiste of foute antwoorden zijn maar dat dit vooral gaat om hun percepties. De onderzoeker geeft ook aan dat ze steeds verduidelijking mogen vragen bij de opgegeven noden.</p> <p>De onderzoeker bespreekt eerst de 3 hoogst en laagst geplaatste professionaliseringsnoden.<br/>De onderzoeker stelt enkele bijvragen, andere deelnemers mogen hierop reageren om zo een discussie uit te lokken.<br/>Bijvragen bij focusgroep reguliere leraren:<br/>Ik zie dat jullie een hele hoge score geven aan X, waarom?</p> | <p>Dia 6 en 7</p> <p>Wooclap</p> |

Ik zie dat jullie een hele lage score geven aan Y, waarom?  
 Jullie plaatsen Z heel laag, is dit omdat er helemaal geen nood aan is?  
 Kunnen jullie een concreet voorbeeld geven van een nood omtrent X?  
 Wat maakt dat dit een nood is? Waaruit stamt deze nood?  
 Hebben jullie vooral nood aan pedagogisch-didactische PI of meer aan inhoudelijke PI? (+ waarom)  
 Hebben jullie het gevoel dat je voldoende mee bent met de recente evoluties binnen jullie vakgebied?  
 In de vragenlijst zagen we dat leraren BuSO een lagere nood hebben aan professionalisering omtrent ICT en zelfregulerend leren, kan je dit verklaren?  
 In de vragenlijst zagen we dat zij-instromers een hogere nood hebben aan de meer pedagogisch-didactische PI omtrent differentiatie, evaluatie, structuur of reflectieve dialoog met leerlingen, herkennen jullie dit? Kunnen jullie dit verklaren?

Als afsluiter: antwoorden van de respondenten samenvatten.



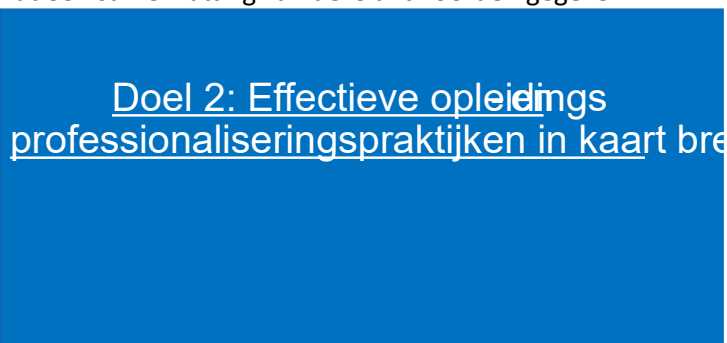
|                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <p><b>Doel 2:</b> Effectieve opleidings- en professionaliseringspraktijken van leraren technische en praktijkvakken volgens de respondenten bespreken en eventuele hiaten bespreken. (OV4)</p> <p>(30 min)</p> | <p><b>Doelstelling:</b><br/>De respondenten bespreken effectieve opleidings- en professionaliseringspraktijken die tegemoet komen aan de noden van leraren technische en praktijkvakken.</p> <p><b>Aanpak:</b><br/>De onderzoekers vertellen de respondenten dat ze eerst dieper zullen ingaan op hoe ze tegemoet komen aan de eerder besproken noden aan de hand van effectieve opleidings- en professionaliseringspraktijken. De respondenten moeten gevolgde professionalisering waar ze veel uit leerden in hun achterhoofd houden en aangeven welke 3 kenmerken ze het meest waardevol vinden. De onderzoekers geven de respondenten opdracht 2<br/>De respondenten krijgen 10 kenmerken van effectieve professionalisering te zien. Ze moeten hier de 3 waardevolste selecteren. Ze krijgen hier 5 minuten de tijd voor. De onderzoeker overloopt eerst alle antwoordopties zodat de respondenten weten wat de kenmerken van effectieve professionalisering precies inhouden. De onderzoeker benadrukt dat er geen juiste of foute antwoorden zijn maar dat dit vooral gaat om hun percepties. De onderzoeker geeft ook aan dat ze steeds verduidelijking mogen vragen bij de opgegeven kenmerken van effectieve professionalisering. De onderzoeker bespreekt eerst de 3 hoogst en laagst geplaatste kenmerken van effectieve professionalisering. De onderzoeker stelt enkele bijvragen, andere deelnemers mogen hierop reageren om zo een discussie uit te lokken.<br/>Bijvragen bij focusgroep reguliere leraren:</p> <p><b>Kwaliteitsvolle trainer</b><br/>→Waarom staat dit op deze plaats?<br/>→Wat ervaren jullie als een kwaliteitsvolle trainer?<br/>→Zijn er bepaalde verwachtingen waaraan een trainer moet voldoen?<br/>→Zijn er bepaalde verwachtingen naar professionalisering van deze lesgevers toe?</p> <p><b>Focus op de vakinhoud</b><br/>→Waarom staat dit op deze plaats?</p> |  |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>→ Welke inhouden worden aangeboden?</p> <p>→ Hoe wordt de kennis over deze inhouden geëvalueerd?</p> <p>→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?</p> <p>→ Putten jullie vooral uit de kennis en ervaring die jullie opdeden op je vorige beroep of volgen jullie vaak PI?</p> <p>Focus op de vakdidactiek</p> <p>→ Waarom staat dit op deze plaats?</p> <p>→ Welke specifieke thema's komen hier aan bod?</p> <p>→ Missen jullie bepaalde thematieken in het aanbod?</p> <p>→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?</p> <p>→ Uit de vragenlijst zien we dat zij-instromers een hogere nood hebben aan pedagogisch-didactische PI, hoe ervaren jullie dit?</p> <p>Actief leren</p> <p>→ Waarom staat dit op deze plaats?</p> <p>→ Kan je een concreet voorbeeld geven van bepaalde werkvormen die aan bod kwamen?</p> <p>→ Gebruiken jullie deze werkvormen ook in de klas?</p> <p>→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?</p> <p>Locatie PI</p> <p>→ Waarom staat dit op deze plaats?</p> <p>→ Volgen jullie PI op school of op een externe locatie?</p> <p>→ Hoe ervaren jullie PI buiten de school?</p> <p>→ Volgen jullie weleens een online PI? (+ ervaring)</p> <p>→ In welke mate hechten jullie hier belang aan en waarom?</p> <p>→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?</p> <p>Leraren van dezelfde school nemen in groep deel</p> <p>→ Waarom staat dit op deze plaats?</p> <p>→ Nemen jullie binnen de vakgroep of school deel?</p> <p>→ Hoe ervaren jullie dit?</p> <p>→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?</p> <p>Langdurige professionalisering</p> <p>→ Waarom staat dit op deze plaats?</p> <p>→ Volgen jullie vooral langdurige PI aan of kortdurende?</p> <p>→ Hoe ervaren jullie dit?</p> <p>→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?</p> <p>Gebaseerd op onderzoek</p> <p>→ Waarom staat dit op deze plaats?</p> <p>→ In welke mate hechten jullie er belang aan het leren kennen van de nieuwste innovaties?</p> <p>→ In welke kunnen jullie nog putten uit jullie ervaring uit het werkveld of is deze al verouderd?</p> <p>→ Wat is jullie ervaring hiermee?</p> <p>→ Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?</p> |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Sluit aan bij noden interesses van jullie  
 → Waarom staat dit op deze plaats?  
 → Wat motiveert jullie om een bepaalde PI te kiezen?  
 → Wat houdt jullie tegen om een bepaalde PI te kiezen?  
 → Hebben jullie het gevoel dat aangeboden PI tegemoet komen aan  
 jullie noden?  
 → Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?

Sluit aan bij de leerdoelen van de school  
 → Waarom staat dit op deze plaats?  
 → Op welke manier sluit dit dan aan?  
 → In welke mate hecht je daar belang aan wanneer je een bepaalde PI  
 uitkiest om te volgen?  
 → Kan je hier een concreet voorbeeld van geven?

Deze vragen worden aan de groep gesteld, respondenten mogen op  
 elkaar reageren om zo een discussie uit te lokken.  
 Er wordt een samenvatting van deze antwoorden gegeven.



Vlaamse  
overheid



UNIVERSITEIT  
GENT



VUB  
VRIJE  
UNIVERSITEIT  
BRUSSEL



PXL



|                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
| <p><b>Doel 3:</b> Bespreken hoe externe expertise uit de bedrijfswereld kan ingezet worden in de school in functie van een krachtige leeromgeving. (OV5)</p> <p>(30 min)</p> | <p><b>Doelstelling:</b><br/>De respondenten bespreken de manieren waarop ze expertise uit de bedrijfswereld kunnen inzetten binnen de school om een krachtige leeromgeving te realiseren of aan professionalisering te doen.</p> <p><b>Aanpak:</b><br/>De respondenten worden herinnerd aan het laatste doel van deze focusgroep.<br/>De onderzoekers geven de respondenten opdracht 2<br/>De respondenten krijgen 10 manieren van mogelijke samenwerking te zien. De respondenten mogen hier alle samenwerkingsvormen selecteren die ze zelf binnen hun lespraktijk gebruiken.<br/>Ze krijgen hier 5 minuten de tijd voor. De onderzoeker overloopt eerst alle antwoordopties zodat de respondenten weten wat de mogelijke samenwerking precies inhouden. De onderzoeker benadrukt dat er geen juiste of foute antwoorden zijn maar dat dit vooral gaat om hun percepties. De onderzoeker geeft ook aan dat ze steeds verduidelijking mogen vragen bij de opgegeven mogelijke samenwerkingen.<br/>De onderzoeker bespreekt eerst de 3 hoogst en laagst geplaatste mogelijke samenwerkingen.<br/>De onderzoeker stelt enkele bijvragen, andere deelnemers mogen hierop reageren om zo een discussie uit te lokken.<br/><b>Bijvragen leraren regulier:</b><br/>→Op welke manier krijgt dit vorm?<br/>→Hoe ervaren jullie dit?<br/>→In welke mate werken jullie samen met het bedrijf waar je werkte?<br/>→In welke mate gaan jullie samenwerkingen aan met andere bedrijven?<br/>→In welke mate ben je nog betrokken bij jouw vorige bedrijf of beroep?<br/>→Wat is voor jullie een meerwaarde aan een samenwerking met bedrijven?<br/>→Gebruiken jullie die expertise ook op andere manieren?<br/>→Hoe vaak zetten jullie deze expertise in?</p> |  |

### Doel 3: Inzetbaarheid van expertise uit werkveld in kaart brengen



Vervolgens vraagt de onderzoeker via een wordcloud aan de deelnemers wat voor hen voorwaarden zijn voor een goede samenwerking met bedrijven. De onderzoeker overloopt ook deze antwoorden en stelt bijvragen:

Wat heb je nodig om een goede samenwerking te realiseren?

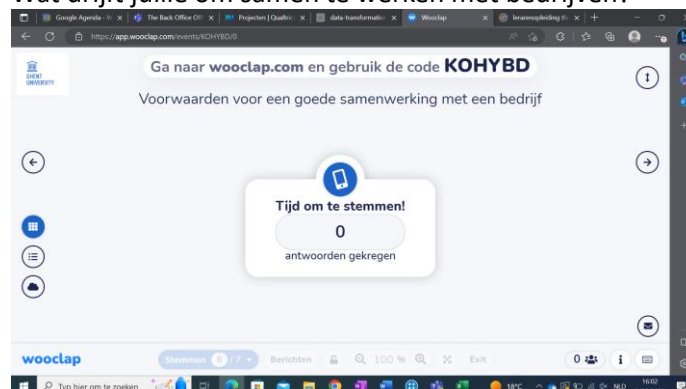
Waar loop je tegenaan?

Hoe ben je in contact gekomen met die organisaties?

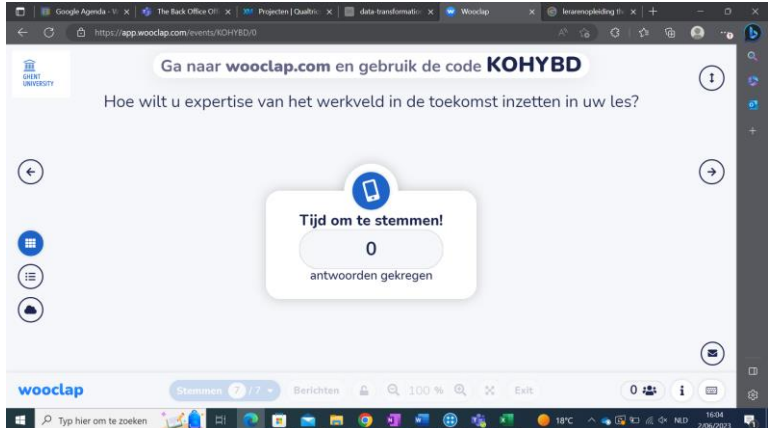
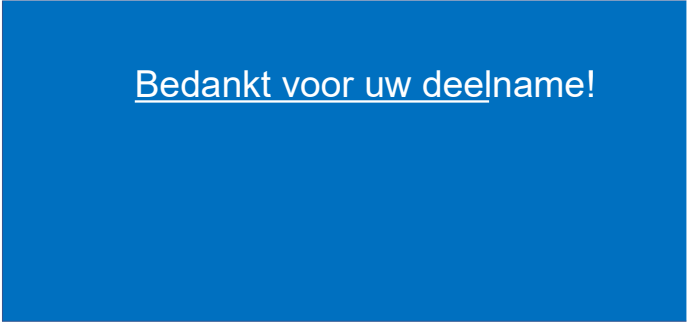
Werken jullie samen met enkele vaste (partner)organisaties of is dit een losser verband?

Hoe verloopt de samenwerking met een bedrijf?

Wat drijft jullie om samen te werken met bedrijven?



Tot slot wordt er via een laatste wordcloud gevraagd aan de respondenten op welke manier ze in de toekomst expertise uit bedrijven willen inzetten in de school. (waar zouden ze bijvoorbeeld over 5 jaar willen staan)

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |               |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
|                                       | <p>De onderzoeker stelt enkele bijvragen, andere deelnemers mogen hierop reageren om zo een discussie uit te lokken.</p> <p>Bijvragen bij focusgroep reguliere leraren:<br/>Wat heb je nodig om dit te realiseren?<br/>Waarom lukt dit NU nog niet?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |               |
| <p><b>Afsluiting</b><br/>(15 min)</p> | <p><b>Doelstelling:</b><br/>De respondenten sluiten de focusgroep af met een goed gevoel en weten wat er met hun input zal gebeuren.</p> <p><b>Aanpak:</b><br/>De onderzoeker vraagt aan de deelnemers of ze graag nog iets zouden toevoegen aan deze focusgroep waarvan ze het belangrijk vinden om dit te delen.<br/>De onderzoekers leggen uit dat de deelnemers een verslag zullen ontvangen van de focusgroep.<br/>De onderzoekers leggen uit dat er na afloop van het onderzoek een wetenschappelijk rapport en praktijkfiches zullen worden opgesteld.<br/>De deelnemers worden bedankt.</p>  <div data-bbox="544 1644 1171 1697">  </div> | <p>Dia 13</p> |



## 5.2. Bijlage 2: Codeboom

| Codes                              |       |
|------------------------------------|-------|
| Name                               | Files |
| Leraar                             | 24    |
| Leraar als individu                | 24    |
| Persoonlijke factoren              | 22    |
| PCK                                | 23    |
| Attitude                           | 16    |
| Overtuigingen t.a.v. leren         | 5     |
| Verwachtingen t.a.v. leerlingen    | 14    |
| Overige                            | 6     |
| Vaardigheden                       | 19    |
| Overige                            | 14    |
| Overige                            | 1     |
| Relatie leerling                   | 14    |
| Leraar als lid van het lerarenteam | 23    |
| Informeel relaties                 | 10    |
| Samenwerken                        | 20    |
| Intern                             | 12    |
| Met andere scholen                 | 10    |
| Informeel professionalisering      | 12    |
| Overige                            | 12    |
| Overige                            | 6     |
| Complementariteit team             | 8     |
| Relatie directie                   | 18    |
| Leerling                           | 18    |
| Persoonlijke factoren              | 16    |
| Overige                            | 3     |
| Verbetering resultaten             | 11    |
| Vakinhoudelijk                     | 4     |
| Vakoverschrijdend                  | 9     |
| Leeromgeving                       | 24    |
| Leeromgeving                       | 24    |
| HO denken                          | 23    |
| Probleemoplossend leren            | 4     |
| TEL                                | 21    |

|                          |                                                      |    |
|--------------------------|------------------------------------------------------|----|
| <input type="radio"/>    | Samenwerkend leren                                   | 14 |
| <input type="radio"/>    | Zelfregulerend leren                                 | 14 |
| <input type="radio"/>    | Interdisciplinaire leertaken                         | 9  |
| <input type="radio"/>    | Kritisch denken                                      | 5  |
| <input type="radio"/>    | Meta-cognitieve vaardigheden                         | 1  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> Instructie                     | 22 |
|                          | <input type="radio"/> Interactie                     | 19 |
|                          | <input type="radio"/> Doelen en lesstructuur         | 12 |
|                          | <input type="radio"/> Transfer                       | 4  |
|                          | <input type="radio"/> Zone van naaste ontwikkeling   | 1  |
|                          | <input type="radio"/> Voorkennis                     | 3  |
|                          | <input type="radio"/> Overige                        | 1  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> Authentieke leeromgeving       | 21 |
|                          | <input type="radio"/> Authentieke leeromgeving       | 21 |
|                          | <input type="radio"/> Overige                        | 0  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> Adaptief onderwijs             | 22 |
|                          | <input type="radio"/> Uitdagende en aantrekkelijke l | 7  |
|                          | <input type="radio"/> Evalueren om te leren          | 21 |
|                          | <input type="radio"/> Differentiatie                 | 20 |
|                          | <input type="radio"/> Overige                        | 0  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> Klasmanagement                 | 12 |
|                          | <input type="radio"/> Leerlinggedrag                 | 8  |
|                          | <input type="radio"/> Klaspraktijk                   | 9  |
|                          | <input type="radio"/> Overige                        | 0  |
|                          | <input type="radio"/> Overige                        | 0  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> Effectieve professionalisering | 24 |
|                          | <input type="radio"/> Focus op vakinhoud             | 24 |
|                          | <input type="radio"/> Focus op vakdidactiek          | 20 |
|                          | <input type="radio"/> Afstemming noden leraar        | 20 |
|                          | <input type="radio"/> Afstemming leerplan            | 22 |
|                          | <input type="radio"/> Gebaseerd op onderzoek         | 18 |
|                          | <input type="radio"/> Actief leren                   | 19 |

|                          |                               |    |
|--------------------------|-------------------------------|----|
| <input type="radio"/>    | Deelname in team              | 18 |
| <input type="radio"/>    | Duur PI                       | 17 |
| <input type="checkbox"/> | Locatie PI                    | 21 |
| <input type="radio"/>    | School                        | 10 |
| <input type="radio"/>    | Werkplek                      | 13 |
| <input type="radio"/>    | Overige                       | 17 |
| <input type="checkbox"/> | Kwaliteitsvolle trainer       | 21 |
| <input type="radio"/>    | Arbeidsmarkt                  | 12 |
| <input type="radio"/>    | School                        | 2  |
| <input type="checkbox"/> | Overige                       | 18 |
| <input type="radio"/>    | Eigenschappen                 | 18 |
| <input type="checkbox"/> | Overige                       | 11 |
| <input type="radio"/>    | Tijdstip PI                   | 11 |
| <input type="checkbox"/> | Arbeidsmarkt                  | 24 |
| <input type="checkbox"/> | Aard samenwerking             | 24 |
| <input type="radio"/>    | Overige                       | 14 |
| <input type="radio"/>    | Co-creatie opdrachten         | 13 |
| <input type="radio"/>    | Co-creatie vaardigheidstesten | 10 |
| <input type="radio"/>    | Co-creatie lesmateriaal       | 12 |
| <input type="radio"/>    | Stagebegeleiding              | 24 |
| <input type="radio"/>    | Professionalisering leraren   | 18 |
| <input type="radio"/>    | Uitwisseling expertise        | 23 |
| <input type="radio"/>    | Onderwijsondersteuning klas   | 13 |
| <input type="radio"/>    | Uitlenen materiaal            | 19 |
| <input type="radio"/>    | Bedrijfsbezoek                | 8  |
| <input type="radio"/>    | Praktijk op verplaatsing      | 7  |
| <input type="radio"/>    | Doel samenwerking             | 22 |
| <input type="checkbox"/> | Overige                       | 24 |
| <input type="radio"/>    | Overige                       | 2  |
| <input type="radio"/>    | Voorwaarden samenwerking      | 23 |

|                          |                                                   |    |
|--------------------------|---------------------------------------------------|----|
|                          | <input type="radio"/> Toekomst                    | 24 |
|                          | <input type="radio"/> Ervaring samenwerking       | 24 |
|                          | <input type="radio"/> Persoonlijke factoren       | 8  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> Directieleden               | 8  |
|                          | <input type="radio"/> Persoonlijke factoren       | 5  |
|                          | <input type="radio"/> Professionaliseringsbeleid  | 7  |
|                          | <input type="radio"/> Overige                     | 1  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> Juridisch perspectief       | 11 |
|                          | <input type="radio"/> Statuut leraar              | 4  |
|                          | <input type="radio"/> Aanvangsbegeleiding         | 1  |
|                          | <input type="radio"/> Combinatie job arbeidsmarkt | 10 |
|                          | <input type="radio"/> Duale lesgever              | 0  |
|                          | <input type="radio"/> Overige                     | 2  |