

Van werkvloer naar leerplek **Werkpleklerin de kinderopvang**

Kris De Visscher, Marie Van Roost, Jeroen Janssen, Hannelore Binst, Nikolett Szelei

Onderzoekscentrum Pedagogie in Praktijk

2026

Colofon

Titel: Van werkvloer naar leerplek. Werkplekleren in de kinderopvang

Publicatiejaar: 2026

Auteurs: Kris De Visscher, Marie Van Roost, Jeroen Janssen, Hannelore Binst en Nikolett Szelei*

Uitgever: Karel de Grote Hogeschool Antwerpen – Onderzoekscentrum Pedagogie in Praktijk

**At the time of the publication of this report, Nikolett Szelei is currently working for the European Research Council Executive Agency (ERCEA). The information and views set out in this report are those of the authors and do not necessarily reflect the official opinion of the European Commission and ERCEA.*

Inhoud

1	Inleiding.....	13
1.1	Wat verstaan we onder werkplekleren?.....	13
1.1.1	Werkplekleren = leren op de werkvloer	13
1.1.2	Werkplekleren = leren op school + leren op de werkvloer	14
1.2	Opmars van werkplekleren in de kinderopvang van baby's en peuters	14
1.3	Werkplekleren en (de)professionalisering in de kinderopvang.....	15
1.4	Werkplekleren <i>to the rescue</i> ?	16
1.5	Onderzoek naar werkplekleren in de kinderopvang	17
1.6	Kinderbegeleiders ondersteunen in hun mentorrol.....	18
2	Methodologie	20
2.1	Onderzoeksbenadering.....	20
2.2	Selectie van cases voor het actieonderzoek	20
2.3	Verkenning literatuur	22
2.4	Dataverzameling	22
2.4.1	Verloop actieonderzoek.....	22
2.4.2	Focusgroep met externe mentoren	25
2.5	Data-analyse	25
3	Resultaten.....	26
3.1	Onderzoeksvraag 1: Hoe kunnen werkplekken werkplekleren versterken?	26
3.1.1	Doorbreek de vanzelfsprekendheid van meedraaien op de werkvloer: samen bouwen aan een concrete visie op werkplekleren.....	26
3.1.2	Denk verder dan de één-op-één matching: samen zorgen voor meer continuïteit in mentorschap	30
3.1.3	Voorzie een warm en veilig leerklimaat voor cursisten én mentoren.....	33
3.1.4	Hou meer rekening met de kenmerken van de huidige instroom	38
3.1.5	Doorbreek de routine: investeer in een sterkere inhoudelijke samenwerking met opleidingen.....	42
3.1.6	Verruim het palet aan strategieën van mentoren om werkplekleren te stimuleren	47
3.1.7	Groei uit tot een (kwaliteitsbewuste) inspirerende praktijk voor cursisten ..	50
3.2	Onderzoeksvraag 2: Hoe kan werkplekleren werkplekken versterken?	53

3.2.1	Welke kansen en uitdagingen biedt mentorschap als hefboom tot kwaliteitsverbetering?.....	53
3.2.2	Welke kansen en uitdagingen biedt de betrokkenheid van externe actoren als hefboom tot kwaliteitsverbetering?.....	56
3.2.3	Welke ondersteuning kan hieraan tegemoetkomen?.....	61
4	Conclusie	63
4.1	Hoe kunnen werkplekken werkpleklers versterken?	63
4.1.1	Samen bouwen aan een visie op werkpleklers: meer dan gewoon meedraaien	63
4.1.2	Samen zorgen voor meer continuïteit in mentorschap.....	64
4.1.3	Een warm en veilig leerklimaat voor cursist én mentor	64
4.1.4	Rekening houden met de kenmerken van de instroom.....	64
4.1.5	Een sterkere samenwerking tussen opleiding en werkplek.....	65
4.1.6	Een ruimer palet aan strategieën om werkpleklers te bevorderen	65
4.1.7	Meer aandacht voor de pedagogische kwaliteit die wordt doorgegeven	65
4.2	Hoe kan werkpleklers werkplekken versterken?	66
4.2.1	Welke kansen en uitdagingen biedt mentorschap als hefboom tot kwaliteitsverbetering?.....	66
4.2.2	Welke kansen en uitdagingen biedt de betrokkenheid van externe actoren als hefboom tot kwaliteitsverbetering?.....	67
4.2.3	Welke ondersteuning kan hieraan tegemoetkomen?	67
5	Discussie	68
5.1	De kinderopvang als leerplek.....	68
5.1.1	Economische en filantropische motieven voor werkpleklers	68
5.1.2	Een beroepsgerichte versus opleidingsgerichte cultuur.....	69
5.1.3	Aandacht voor de didactische component van mentorschap	70
5.1.4	Instroomkenmerken nopen tot bijkomende zorg en ondersteuning.....	70
5.2	Gedeelde verantwoordelijkheid voor werkpleklers	71
5.2.1	Samenwerking tussen de opleiding en het werkveld	72
5.2.2	Overheidsbeleid en werkpleklers	72
5.2.3	Kennisproductie en kennisdiffusie in de kinderopvangsector	73
5.2.4	Welk toekomstperspectief voor werkpleklers in de kinderopvang?	75
6	Bijlage.....	76
7	Literatuurlijst	77

Dankwoord

In de eerste plaats wensen we de kinderbegeleiders en de verantwoordelijken te bedanken van de vijf opvanglocaties waar we ons actieonderzoek konden voeren. Hartelijk dank om ons in jullie werking te ontvangen en zo enthousiast mee te werken.

Oprechte dank ook aan de deelnemers van onze focusgroepen voor hun waardevolle inbreng.

Tot slot gaat onze dank uit naar de ondersteuners en mentoren van KdG voor hun feedback op de praktische tips en de conclusies uit het onderzoek en naar Dietlinde Willockx om het rapport na te lezen en van feedback te voorzien.

Samenvatting

Opleidingen tot kinderbegeleider in de kinderopvang van baby's en peuters zetten tegenwoordig sterk in op werkplekleren. Cursisten worden zo beter voorbereid op de praktijk en vinden op de werkvloer meer motivatie dan op de schoolbanken. Via het structureel instroomkanaal kunnen zij-instromers een kwalificerend opleidingstraject volgen met een arbeidsovereenkomst, een maatregel om het nijpend personeelstekort in de kinderopvang te helpen lenigen. Kinderbegeleiders in spe leren met andere woorden een groot deel van de job aan op de werkplek. De professionalisering van kinderbegeleiders en de kwaliteit van de kinderopvang hangen in toenemende mate samen met de kwaliteit van werkplekleren.

Bestaand onderzoek wijst op de kansen en bedreigingen van werkplekleren, zowel voor de cursisten als voor de kinderopvangsector. Een groot deel van de opleidingsverantwoordelijkheid komt immers op de schouders terecht van de kinderbegeleiders, zonder dat ze er extra tijd, een opleiding of een vergoeding voor krijgen. In ons onderzoek leggen we daarom de focus op de noden van de vaste medewerkers. Welke noden aan ondersteuning ervaren kinderbegeleiders wanneer ze een mentorrol opnemen? In het eerste projectjaar zoomen we hiervoor in op de concrete pedagogisch-didactische handelingen die mentoren kunnen inzetten om het leerproces te stimuleren. Tegelijk zijn we er beducht voor om nog meer taken en verwachtingen te leggen boven op het huidige takenpakket van de vaste medewerkers. Vandaar een tweede onderzoeksvraag naar de omkadering die werkgevers en beleidsmakers aan de kinderbegeleiders dienen te bieden om de mentorrol succesvol op te nemen. Dit leidt in eerste instantie tot volgende onderzoeksvragen:

1. Wat zijn effectieve didactische tussenkomsten die bijdragen tot succesvol werkplekleren in de Vlaamse kinderopvang van baby's en peuters?
2. Welke randvoorwaarden dragen bij tot succesvol werkplekleren in de Vlaamse kinderopvang van baby's en peuters?

Na het eerste projectjaar stellen we vast dat het uitlichten van de pedagogisch-didactische tussenkomsten als kunstmatig aanvoelt. We kiezen ervoor om de kinderopvang als leeromgeving in zijn geheel te bekijken. Daarnaast merken we op dat de kwaliteit van de aangeleerde praktijk zelf in het bestaande onderzoek – ook dat van onszelf – buiten beschouwing blijft. Ongewild kan onderzoek er zo toe bijdragen dat pedagogisch minder sterke praktijken (effectiever) worden doorgegeven. Voor het tweede projectjaar formuleren we daarom de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe kunnen werkplekken werkplekleren versterken?
 - Welke ondersteuningsnoden hebben medewerkers?
 - Welke contextfactoren spelen een rol?
 - Welke ondersteuning kan hieraan tegemoetkomen?

2. Hoe kan werkpleklers werkplekken versterken?

- Welke kansen en uitdagingen biedt mentorschap als hefboom tot kwaliteitsverbetering?
- Welke kansen en uitdagingen biedt de betrokkenheid van externe actoren als hefboom tot kwaliteitsverbetering?
- Welke ondersteuning kan hieraan tegemoetkomen?

Door middel van een actie-onderzoek in vijf opvanginitiatieven capteerden we de concrete ervaringen en vraagstukken over werkpleklers in de dagelijkse praktijk van medewerkers en we gaan ermee aan de slag. Aangevuld met een beperkte literatuurstudie en twee focusgroepgesprekken met externe mentoren, komen we tot adviezen voor de praktijk. Ons rapport is opgebouwd op basis van de onderzoeksvragen uit het tweede projectjaar. Als antwoord op onze eerste onderzoeksvraag onderscheidde we zeven hefbomen voor opvangorganisatoren om werkpleklers te versterken:

- Bouw samen aan een visie op werkpleklers: meer dan gewoon meedraaien
- Zorg samen voor meer continuïteit in mentorschap
- Voorzie een warm en veilig leerklimaat voor cursist én mentor
- Hou meer rekening met de kenmerken van de instroom
- Investeer in een sterkere samenwerking tussen opleiding en werkplek
- Verruim het palet aan strategieën van mentoren om werkpleklers te stimuleren
- Besteed meer aandacht aan de pedagogische kwaliteit die wordt doorgegeven

Wat de tweede onderzoeksvraag betreft, merken we nauwelijks dat werkpleklers de werkplek zelf versterkt. Leermomenten voor de stagiair worden zelden ook een leermoment voor de vaste medewerkers en kansen voor wederzijdse reflectie worden niet echt aangegrepen. Ook het potentieel van de contacten met externen wordt zelden benut. In gesprek gaan over pedagogische kwaliteit ligt delicaat. Externen zijn aanwezig in functie van het leerproces van de cursist en hebben geen mandaat om uitspraken te doen over de pedagogische kwaliteit. Ze houden hun mening dan ook voor zich of gaan met een zekere omzichtigheid te werk. Eventuele feedback wordt soms gediskwalificeerd als detailkritiek, onpraktisch of onhaalbaar.

Hoewel we zien dat opvanginitiatieven bewuster aandacht kunnen besteden aan hun rol als opleider en meer kunnen halen uit de begeleiding van werkpleklers, willen we zeker niet de indruk wekken dat we de volledige verantwoordelijkheid hiervoor op de schouders leggen van een praktijk die al onder druk staat. Opleidingen vervullen volgens ons een belangrijke rol in de manier waarop ze de samenwerking met de praktijk vormgeven en hoe ze werkpleklers een plaats geven in hun aanbod. De Vlaamse Overheid dient de kinderopvang sterker te waarderen en te ondersteunen als leerplek en de werkomstandigheden in de sector te verbeteren. Ruimer en fundamenteeler zien we eveneens een invloed van de manier waarop 'kennis' in deze sector wordt geproduceerd en doorgegeven. De kloof tussen theorie en praktijk die we bij werkpleklers vaststellen, gaat veel dieper dan de begeleiding van het leerproces van cursisten.

Tips voor opvangorganisatoren

Doorheen het rapport vermelden we praktische tips voor opvangorganisatoren over hoe ze werkpleklers sterker kunnen inbouwen in hun praktijk. We zetten deze tips hier op een rij, gebundeld in zeven hefbomen.

1. Doorbreek de vanzelfsprekendheid van meedraaien op de werkvloer: samen bouwen aan een concrete visie op werkpleklers

Schrijf als organisatie uit waarom en hoe je wil inzetten op werkpleklers. Maak je doelen en strategieën zo concreet mogelijk: Wat vind je als organisatie belangrijk om cursisten aan te leren? En wat ga je doen om dit te realiseren? Hoe sta je tegenover de regelgeving (bv. 15 basiscompetenties)? Met zo'n concrete visie geef je als organisatie mee richting aan het werkpleklers en bied je mentoren en cursisten een houvast en doel om zich toe te verhouden.

Personaliseer werkpleklers. Stel bij de start van het werkpleklers een persoonlijk profiel op voor elke cursist. Bespreek hiervoor de beroepskennis die al aanwezig is (bv. gevolgde modules, andere ervaringen in het werken met kinderen) en de leerwensen en -doelen om verder te groeien in het beroep van kinderbegeleider. Gebruik die kennis vervolgens om doordachte keuzes te maken of klemtonen te leggen in de begeleiding.

Volg werkpleklers van kortbij op en stel in moeilijke situaties duidelijke verwachtingen en grenzen. Zo kan je gevoelens van frustratie en machteloosheid bij mentoren voorkomen.

2. Denk verder dan de één-op-één matching: samen zorgen voor meer continuïteit in mentorschap

Vertrouw het mentorschap waar mogelijk toe aan kinderbegeleiders die aan de voorwaarden voldoen. Zij ervaren doorgaans weinig mogelijkheden tot jobverrijking en zijn meestal het best geplaatst om feedback te geven.

Bepaal als organisatie in hoeverre je van mentorschap een gedeelde verantwoordelijkheid wil maken. Werk je liefst met een vaste mentor of wil je mentorschap liever verbinden aan een leefgroep of zelfs leefgroepoverschrijdend taken verdelen? Wat je ook kiest, maak duidelijke afspraken, in lijn met je visie.

Bespreek het werkplekleren regelmatig met het hele team. Zo kunnen kinderbegeleiders elkaar helpen (intervisie), is iedereen op de hoogte van de meest recente evoluties en kan je de afwezigheid van een mentor makkelijker opvangen.

Maak samen met elke cursist een planning op. Die planning moet cursist en mentor herinneren aan de gemaakte afspraken én laat collega's toe om hiermee rekening te houden in afwezigheid van de mentor.

3. Voorzie een warm en veilig leerklimaat voor cursisten én mentoren

Ontwikkel een beleid voor de 'onboarding' van cursisten dat voorziet in een warm welkom en een inlooperperiode.

Volg op hoe cursisten de verwelcoming en onboarding ervaren. Toon daarbij interesse in de vragen en bezorgdheden van cursisten zodat ze zich durven openstellen.

Ontwikkel voor de meest uitdagende taken een strategie of stappenplan dat cursisten helpt om geleidelijk aan te groeien.

Maak afspraken binnen het team hoe je als organisatie wil omgaan met cursisten. Hoe betrekken we cursisten bij onze gesprekken? Hoe streng zijn we voor fouten?

Ga niet uit van vooronderstellingen, maar hou voeling met hoe individuele cursisten het werkplekleren en de begeleiding ervan ervaren.

Stimuleer mentoren om (samen) te reflecteren over de uitdagingen die ze ervaren in de begeleiding van cursisten en de keuzes die ze hierin maken.

Videocoaching kan een efficiënte methode zijn om cursisten achteraf, op een kindvrij moment, aan te zetten tot reflectie over hun pedagogisch handelen. Zowel mentor als cursist bekijken de beelden best vooraf om enkele betekenisvolle situaties te selecteren – zowel in positieve als negatieve zin – en zichzelf voldoende tijd te gunnen om de bespreking op een goede manier voor te bereiden.

4. Hou meer rekening met de kenmerken van de huidige instroom

Ga bewust om met de instroom van cursisten. Niet elk paar extra handen is ook een echte hulp. Weet dat de begeleiding van cursisten intensief kan zijn en dat hiervoor voldoende draagkracht aanwezig moet zijn in het team.

Anticipeer op de hedendaagse uitdagingen van werkpleklers door een aangepast beleid te ontwikkelen dat de groei van specifieke cursistenprofielen moet waarborgen. Stel in elke situatie de vraag of je de juiste expertise in huis hebt en werk desnoods samen met externe partners om je impact te vergroten.

Stel duidelijke grenzen en beëindig het werkpleklers als er weinig perspectief op verbetering is.

5. Doorbreek de routine: investeer in een sterkere inhoudelijke samenwerking met opleidingen

Zorg ervoor dat aanwezige kennis over opleidingen jaarlijks wordt opgefrist. Opleidingen zijn, net zoals je team kinderbegeleiders, onderhevig aan verandering waardoor het zinvol is om hier telkens opnieuw tijd voor te maken.

Durf keuzes maken. Werk enkel samen met opleidingen die in staat zijn om hun visie en verwachtingen van bij de start helder te communiceren.

Formuleer leerkansen. Zoek samen met mentoren hoe ze, zonder al te veel impact op het werk, leerkansen kunnen creëren met het oog op specifieke leerdoelen van cursisten.

Speel kort op de bal als je ontevreden bent over een cursist. Wacht niet af tot een tussentijdse evaluatie om bezorgdheden kenbaar te maken en zoek samen met de cursist én leerkracht naar oplossingen.

6. Verruim het palet aan strategieën van mentoren om werkpleklers te stimuleren

Stimuleer mentoren om, wanneer het werk dit toelaat, voldoende duiding te geven bij gestelde handelingen en gemaakte keuzes. Wat voor mentoren vanzelfsprekend lijkt, is dat niet noodzakelijk ook voor cursisten. Zorg er dus voor dat cursisten écht begrijpen wat er gebeurt en waarom.

Stimuleer reflectie. Vraag mentoren om hun interactie met cursisten te analyseren en stimuleer hen om, in het belang van het leerproces van de cursist, meer reflectieve vragen te stellen om beroepskennis op te roepen.

Bekijk een dag of activiteit eens door de ogen van een cursist en ga op zoek naar leerkansen om verder over in gesprek te gaan.

7. Groei uit tot een (kwaliteitsbewuste) inspirerende praktijk voor cursisten

Laat de manier waarop cursisten kennismaken met verschillen in aanpak niet louter over aan het toeval. Zet goede praktijken extra in de verf en benut specifieke talenten en kwaliteiten van medewerkers in functie van het werkpleklers.

Denk als team kritisch na over de stelling ‘wij zijn een inspirerende werkplek voor cursisten’. Benoem zowel goede als minder goede voorbeelden. Plaats de bevindingen vervolgens onder de zes (MeMoQ) dimensies van pedagogische kwaliteit om te achterhalen in hoeverre de werkplek een pedagogisch inspirerende praktijk is voor cursisten. Vraag nu ook de mening van cursisten en/of een pedagogisch coach. Vergelijk de perspectieven en formuleer actiepunten om sterktes nog beter in de verf te zetten en eventuele blinde vlekken weg te werken.

Wees niet enkel het goede voorbeeld in de concrete dagdagelijkse actie, maar ook in de kritische reflectie op die actie. Stimuleer kinderbegeleiders om hun handelen systematisch te analyseren (bv. via coaching, vorming, opleiding) en laat cursisten mee ondervinden hoe werken aan kwaliteit continu aandacht vereist.

1 Inleiding

In deze inleiding gaan we in op de aanleiding voor dit onderzoek en de onderzoeksvragen. Eerst omschrijven we wat we verstaan onder werkplekleren en hoe dit vorm krijgt in de opleiding tot kinderbegeleider bij baby's en peuters. Vervolgens situeren we de opmars van werkplekleren binnen een bredere discussie over professionalisering in de kinderopvang. We bespreken kort wat er al geweten is over de succesfactoren van werkplekleren en hoe we daar met dit actie-onderzoek een unieke bijdrage aan willen leveren.

1.1 Wat verstaan we onder werkplekleren?

1.1.1 Werkplekleren = leren op de werkvloer

Strikt genomen gaat werkplekleren over de leerervaringen op de werkvloer: leren door de interactie met een authentieke werkplek, door de uitvoering van reële werkprocessen en taken en door om te gaan met echte problemen en echte situaties en collega's (Associatie KU Leuven, s.d.). Oostenk omschrijft werkplekleren als:

“Een op ervaring gebaseerd leren, een actief en constructief proces dat plaatsvindt in een reële arbeidssituatie als leeromgeving, met de werkelijke problemen uit de (toekomstige) arbeidspraktijk als leerobject.” (Oostenk, 2001, p.135)

Werkplekleren verloopt doorgaans informeel en ongepland en onderscheidt zich zo van schools leren (Van Dongen, 2021). Niet alleen de plaats waar je leert is anders, ook wat en hoe je leert. Werkplekleren kan bovendien enkel plaatsvinden *dankzij* de complexiteit van reële of zo reëel mogelijke beroepscontexten (Kelchtermans et al., 2010). Leren en werken zijn met elkaar vervlochten.

“Poell & Van Woerkom (2011, p.1) ... wijzen zij erop dat werkplekleren een grotendeels impliciet karakter kent en dat het daardoor niet makkelijk is te onderscheiden van het werken zelf. Het leren is vaak zo vervlochten met het uitvoeren van taken, dat het niet eenvoudig is om te zien wanneer het om leren gaat en wanneer het werken betreft. Dit proces kent hierdoor een dusdanig eigen dynamiek dat het als een autonoom proces valt te typeren; een proces dat zich dus niet zomaar schikt naar wensen van externe belanghebbenden, maar volgt uit de dagelijkse gang van zaken ten aanzien van een arbeidsproces.” (Kroeze, 2014)

Dit informele leren op de werkvloer krijgt de afgelopen jaren een sterkere waardering en wordt volgens sommige onderzoekers even belangrijk – voor sommigen zelfs belangrijker – dan leren op school, zeker in beroepsgerichte opleidingen (Billett, 2002; Kyndt & Beusaert, 2017). De aandacht voor de integratie tussen opleiding en werkvloer neemt toe, net als de aandacht voor de pedagogisch-didactische aanpak van

werkplekleren (Bruijn, 2012; Ceelen et al., 2023; Esmond, 2021; Mikkonen et al., 2017; Schaap et al., 2012; Tynjälä et al., 2020.; Van Den Broeck et al., 2022). In praktijk en beleid slaat werkplekleren dus op de combinatie van leren op school en leren op de werkvloer.

1.1.2 Werkplekleren = leren op school + leren op de werkvloer

Dit laatste lezen we ook terug in hoe de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) werkplekleren in het hoger onderwijs omschrijft:

“Bij werkplekleren staat het leren van de student rondom authentieke en beroepsmatig relevante leertaken op de werkplek centraal. Dit zijn leertaken waarin theoretische kennis en praktische kennis zijn gekoppeld. Tijdens het werkplekleren leert de student van en in interactie met professionals op de werkplek, in nauwe afstemming met de docenten van de instelling voor hoger onderwijs. Op de werkplek gaat het zowel om professionals die een formele rol hebben bij de begeleiding van de student als om professionals die informeel bij de begeleiding zijn betrokken.” (NVAO, 2022)

We sluiten ons aan bij de benadering van werkplekleren als een driehoek tussen student – werkplek – opleiding (Kelchtermans et al., 2010; NVAO, 2022) met als uitdaging om het opleidingsperspectief, het werkplekperspectief en het perspectief van de student aan elkaar te verbinden (NVAO, 2022). Sommigen maken hierbij een onderscheid tussen werkplekleren en een klassieke stage. Werkplekleren houdt dan in dat studenten in de praktijk niet enkel oefenen wat ze leerden op school, maar ook nieuwe kennis en vaardigheden verwerven. De werkplek evolueert van een oefenomgeving naar een op zichzelf staande leeromgeving. De grens tussen leren op school en leren in de praktijk vervaagt (Bouw et al., 2019, 2021; Esmond, 2021; Van Den Broeck et al., 2022). Dat is zeker het geval bij duaal leren, waarbij het zwaartepunt (zo'n 60% van de schooltijd) verschuift naar leren op de werkplek (De Witte, Verhaest & De Cort, 2021).

1.2 Opmars van werkplekleren in de kinderopvang van baby's en peuters

Opleidingen tot kinderbegeleider zetten tegenwoordig sterk in op werkplekleren. De opleiding *Kinderbegeleider Duaal* stond in 2022 met 100 leerlingen op de vijfde plaats in de top 10 duale opleidingen op basis van leerlingenaantal en met 29 aanbieders op de derde plaats in de top 10 duale opleidingen op basis van aantal aanbieders (Vlaamse Onderwijsraad, 2023). Via het structureel instroomkanaal kunnen zij-instromers een kwalificerend opleidingstraject volgen met een arbeidsovereenkomst (Crevits, 2023). Medewerkers zonder diploma maar met de nodige ervaring kunnen via een EVC-traject een beroepskwalificatie kinderbegeleider baby's en peuters behalen. Via de 'Tijdelijke WerkErvaring OCMW' (TWE OCMW) - ook bekend als artikel 60-tewerkstelling - helpen de VDAB en lokale besturen werkzoekenden en leefloongerechtigden om competenties en werkervaring te verwerven binnen een reële werkomgeving, waaronder de

kinderopvang. Als bijlage vindt u een overzicht van de verschillende opleidingstrajecten die leiden tot de beroepskwalificatie van kinderbegeleider.

In dit onderzoek richten we ons op drie types leerlingen, cursisten of medewerkers die een opleiding tot kinderbegeleider combineren met leren op de werkvloer.

- Leerlingen uit het secundair onderwijs. Zij volgen vooral een studierichting met arbeidsmarktfinaliteit: 5BSO en 6BSO (Zorg en Welzijn) en 7BSO, in functie van de beroepskwalificaties 'Kinderbegeleider baby's en peuters' en 'Kinderbegeleider schoolgaande kinderen'. Daarnaast lopen ook leerlingen uit studierichtingen met dubbele finaliteit (Gezondheidszorg en Opvoeding en begeleiding) stage in de kinderopvang. Sommigen volgen de leerweg van duaal leren met een groot aandeel leren op de werkvloer.
- Cursisten uit het volwassenenonderwijs (CVO). Zij volgen de opleiding 'Kinderbegeleider baby's en peuters'. Net als de leerlingen uit het secundair onderwijs doen ze onbezoldigd stage en worden ze niet meegeteld voor de begeleider-kindratio. Ook hier volgen sommigen de leerweg van duaal leren.
- Medewerkers in opleiding. Hier gaat om zij-instromers in een traject naar kwalificatie die wel reeds vergoed worden voor hun werk en volwaardig meetellen voor de begeleider-kindratio maar niet alleen in de leefgroep mogen staan.

1.3 Werkplekleren en (de)professionalisering in de kinderopvang

De opmars van werkplekleren in de kinderopvang kunnen we niet los zien van de evoluties op het vlak van (de)professionalisering in deze sector. De laatste decennia groeit het inzicht dat de positieve effecten van kinderopvang op de ontwikkeling van kinderen nauw samenhangen met de betekenisvolle interacties tussen kinderen en volwassenen en de emotionele en educatieve ondersteuning die volwassenen bieden. Deze proceskwaliteit is op zijn beurt sterk verbonden met de professionaliteit van medewerkers (Vandenbroeck, 2024).

Naarmate kinderbegeleiders naast verzorgende ook pedagogische taken vervullen - die nauw met elkaar verweven zijn - stijgt in de jaren '80 van de vorige eeuw de noodzaak voor pedagogische professionalisering. Uitbreidingsgolven in de kinderopvangsector van 1990 tot 2010 leiden echter tot een deprofessionalisering, met de creatie van zo'n zestigduizend kindplaatsen waar geen opleidingsvereisten voor nodig zijn. Met de intrede van de vergunningsvoorwaarden en komst van pedagogisch ondersteuners in de sector, neemt de professionalisering terug toe (Vandenbroeck, 2024).

De huidige personeelscrisis in de kinderopvang kan die professionalisering opnieuw terugschroeven. Niet alleen is er een kwantitatief tekort aan medewerkers, dit tekort heeft ook een kwalitatief effect. Werkgevers zien zich verplicht om mensen aan te werven ook

al hebben ze twijfels over hun kwaliteiten (Couckuyt, 2021). Terwijl de pedagogische verwachtingen toenemen, lijken de competenties van de instromende kinderbegeleiders af te nemen (Vandenbroeck, 2024). Volgens sommigen richten de opleidingen zich te veel op zorg en te weinig op pedagogische kwaliteit (Putman, 2021). Het personeelstekort kan overheden nog verder in verleiding brengen om niet-gekwificeerde medewerkers toe te laten. Het risico is dat de status en het aanzien van het beroep daalt, met een negatieve impact op de instroom tot gevolg (Vandenbroeck, 2024).

1.4 Werkplekleren *to the rescue*?

Werkplekleren wordt in de huidige tijdsgeest gezien als een mogelijke oplossing om ongekwalificeerde medewerkers in dienst te nemen en sneller klaar te stomen voor de job zonder in te boeten op kwaliteit. De kinderopvangsector sluit zo aan bij bredere maatschappelijke tendensen die werkplekleren en duaal leren promoten. Breed onderzoek kent werkplekleren enkele duidelijke sterktes toe. Het bereidt cursisten beter voor op de reële noden in het werkveld (Couckuyt, 2021). Na hun opleiding zijn ze sneller inzetbaar en hebben ze al contact gelegd met een werkgever waardoor het zoeken naar een job sneller en efficiënter kan gebeuren (Verhaest et al., 2018). Werkplekleren kan ook een positieve invloed uitoefenen op de motivatie van leerlingen in een arbeidsmarktgerichte finaliteit en schoolmoeheid tegengaan (Tobback et al., 2024).

Maar werkplekleren en duaal leren zijn niet per definitie zaligmakend. Het complexe en subtiële samenspel tussen de kenmerken van de student, de werkplek en de opleiding, heeft een grote invloed op het succes van werkplekleren (Kelchtermans et al., 2010). Naast de arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid van de student (Van den Bossche et al., 2017) speelt ook de werkplek een belangrijke rol in het leerproces (Billett, 2001; Ellström, 2001; Kroeze, 2014; Tobback et al., 2018). Ook de begeleiding vanuit de opleiding en de samenwerking tussen opleiding en werkplek hebben een impact op werkplekleren (Kelchtermans et al., 2010; Embrechts & Sodermans, 2021).

De uitkomsten van werkplekleren en duaal leren zijn bovendien niet unisono positief (Embrechts & Sodermans, 2021). Voor de cursisten zijn er voor- en nadelen aan verbonden. Meteen na de duale opleiding vinden cursisten doorgaans makkelijker een job, maar op langere termijn lijken hun kansen op andere jobs net kleiner (Verhaest et al., 2018). Het risico is dat cursisten vooral leren functioneren in een specifieke werkcontext, ten koste van de aandacht voor persoonlijke groei en reflectie (Kelchtermans et al., 2010). Werkplekleren slaat niet vanzelf een brug tussen praktijk en theorie, het kan die kloof zelfs verder vergroten (Stronkhorst et al., 2025).

“De feedback van de mentor is vaak vooral situatiegebonden en raakt nauwelijks theoretische principes ... aan. De begeleiding beperkt zich in vele gevallen dus tot werkbegeleiding. Op de werkplek is er in dergelijke gevallen weinig sprake van echte

professionele ontwikkeling. Hierdoor is er weinig of geen congruentie tussen het leren op de werkplek en het leren op het opleidingsinstituut ... Zo ontstaan er voor de studenten twee werelden: die van het opleidingsinstituut en die van de werkplek (stageplaats).” (Kelchtermans et al., 2010)

Hoewel uitzonderlijk, stelt onderzoek ook een schaduwzijde vast aan werkpleklernen. Pesterijen, racistische of seksistische opmerkingen en niet nagekomen afspraken kunnen leiden tot demotivatie en minder leerkansen (Verhoeven, 2022).

Ook voor de kinderopvang zijn er voor- en nadelen verbonden aan deze evolutie. Werkpleklernen bereidt cursisten voor op de praktijk en draagt bij aan hun motivatie. Organisatoren kunnen ongekwalificeerde medewerkers meteen inzetten en zo de personeelstekorten enigszins lenigen. Maar de vraag is of werkpleklernen zonder bijkomende ondersteuning een risico kan inhouden op kwaliteitsverlies en een verdere deprofessionalisering in de kinderopvangsector. Een groot deel van de opleidingsverantwoordelijkheid komt immers terecht bij medewerkers die er geen tijd, opleiding of vergoeding voor krijgen. De sector loopt zo een dubbel risico: enerzijds ten aanzien van het leerproces van de cursist (en de kwaliteit van de toekomstige generatie kinderbegeleiders) en anderzijds ten aanzien van de huidige kwaliteit. Op de werkvloer zijn er immers meer ongekwalificeerde medewerkers aan de slag. Vaste medewerker krijgen er nog een taak bovenop, terwijl ze al onder hoge werkdruk staan. De opmars van werkpleklernen biedt echter ook kansen voor professionalisering. Enerzijds ontstaan er nieuwe rollen/functies binnen de kinderopvang en nieuwe mogelijkheden voor medewerkers om zich hierin te specialiseren. Werkpleklernen kan ook een motor zijn voor collectief leren en kwaliteitsverbetering (Thollon Behar & Mony, 2016).

Gezien het aandeel werkpleklernen stijgt in de opleiding tot kinderbegeleider en steeds meer medewerkers werken en leren combineren, hangt de professionalisering van medewerkers en de kwaliteit van de kinderopvang in toenemende mate samen met de kwaliteit van werkpleklernen en van de kinderopvang als kwaliteitsvolle leeromgeving. Wat leren we hierover uit bestaand onderzoek?

1.5 Onderzoek naar werkpleklernen in de kinderopvang

Gezien het toenemende belang, stijgt de onderzoeks aandacht voor dit onderwerp in deze sector. Onderzoek (Flämig & Deutsches Jugendinstitut, 2014; Flämig et al., 2015) benadrukt het belang van werkpleklernen voor de kinderopvang. Kinderbegeleiders moeten inspelen op steeds wisselende omstandigheden, onder constante druk om te handelen. De aangewende kennis en knowhow bestaat bovendien voornamelijk uit impliciete en intuïtieve praktijkkennis die medewerkers al doende verwerven. Gezien het belang van werkpleklernen vinden de onderzoekers het opmerkelijk dat de overheid

jarenlang weinig aandacht schonk aan dit onderdeel van de opleiding. School en praktijk leken zo steeds meer van elkaar te vervreemden tot twee bijna parallelle werelden, met de praktijk in een duidelijk ondergeschikte rol. Opleidingen droegen de volledige verantwoordelijkheid voor het leerproces, er waren geen voorschriften of kwaliteitseisen voor de mentoren op de werkvloer, evenmin werd er voor hen verloning of ondersteuning voorzien.

“Early years educators who take on the job of mentoring do so in addition to their regular work load – and as a rule, they receive no compensation for this additional work, either in terms of time or money.” (Flämig et al., 2015)

Met de opkomst van duale opleidingen in Duitsland groeit ook de beleidsaandacht voor de werkveldcomponent in de opleiding. De overheid hecht meer belang aan de samenhang tussen leren op school en leren op de werkvloer. Een onderzoeksproject ontwerpt een competentieprofiel voor mentoren in de kinderopvang en vestigt de aandacht op de structurele omkadering voor mentorschap.

“If the workplace learning site is to be regarded as a legitimate part of the early childhood educators’ professional studies system, it makes sense to redesign its structure accordingly. The need for restructuring relates both to the basic conditions under which mentors work, and to the compulsory regulation of cooperation between vocational college providers and professional practice.” (Flämig et al., 2015)

Ook in andere Europese landen merken onderzoekers toenemende aandacht voor de competenties, opleiding en verloning van mentoren op de werkvloer en voor een gelijkwaardig partnerschap tussen opleiding en praktijk. Ook zien ze een beperking van het aantal stagiairs per werkplek en meer wettelijke omkadering van werkplekleren (Oberhuemer, 2015, Oberhuemer & Schreyer, 2025).

Recent ontwikkelden de Stad Gent en de Arteveldehogeschool een blauwdruk voor kwaliteitsvol werkplekleren in de kinderopvang, in het kader van het ESF-project ‘Nieuwe krachten in de kinderopvang’ (2020 – 2023). Ze besteden daarbij aandacht aan de rol van de mentor en aan de kwaliteit van de werkplek als leeromgeving. Daarnaast reiken ze een reflectiekader aan om de kwaliteit van de leeromgeving in beeld te brengen en te analyseren. De Vlaamse regering maakte vanaf 2024 middelen vrij voor mentoren in de groepsopvang van baby’s en peuters om medewerkers en stagiairs te ondersteunen bij het behalen van hun kwalificatie.

1.6 Kinderbegeleiders ondersteunen in hun mentorrol

Terwijl bovenstaande blauwdruk vertrekt vanuit de noden en perspectieven van de cursisten, willen wij onderzoeken welke ondersteuningsnoden vaste medewerkers ervaren wanneer ze een mentorrol opnemen. Enerzijds zoomen we hiervoor in op de

concrete pedagogisch-didactische handelingen die mentoren kunnen inzetten om het leerproces te stimuleren. We gaan na of we de tussenkomsten uit bestaand literatuuronderzoek in andere sectoren (Billett, 2002; Bruijn, 2012; Ceelen et al., 2023; Mikkonen et al., 2017) ook bruikbaar zijn in de Vlaamse kinderopvang. Tegelijk zijn we er voor beducht nog meer taken en verwachtingen te poneren boven op het huidige takenpakket van de vaste medewerkers. Vandaar een tweede onderzoeksvraag naar de omkadering die werkgevers en beleidsmakers aan de kinderbegeleiders dienen te bieden om de mentorrol succesvol op te nemen. Dit leidt in eerste instantie tot volgende onderzoeksvragen:

- 1. Wat zijn effectieve didactische tussenkomsten die bijdragen tot succesvol werkplekieren in de Vlaamse kinderopvang van baby's en peuters?**
- 2. Welke randvoorwaarden dragen bij tot succesvol werkplekieren in de Vlaamse kinderopvang van baby's en peuters?**

Na het eerste projectjaar stellen we vast dat het uitlichten van de pedagogisch-didactische tussenkomsten als kunstmatig aanvoelt. We kiezen ervoor om de kinderopvang als leeromgeving in zijn geheel te bekijken. Daarnaast merken we op dat de kwaliteit van de aangeleerde praktijk zelf in het bestaande onderzoek – ook dat van onszelf – buiten beschouwing blijft. Ongewild kan onderzoek er zo toe bijdragen dat pedagogisch minder sterke praktijken (effectiever) worden doorgegeven. Omdat werkplekieren gepaard gaat met momenten van verstoring en dus ook waardevolle leerkansen biedt voor de vaste medewerkers (Thollon Behar & Mony, 2016) lijkt het ons zinvol om te onderzoeken welke rol werkplekieren kan vervullen in termen van kwaliteitsverbetering. We besteden hierbij aandacht aan gedeelde leerkansen binnen interventies en aan de (mogelijke) meerwaarde van een externe blik, zoals van een externe mentor, een leerkracht uit de opleiding of van onszelf als onderzoekers.

Voor het tweede projectjaar formuleren we de volgende onderzoeksvragen:

3. Hoe kunnen werkplekken werkplekieren versterken?

- Welke ondersteuningsnoden hebben medewerkers?
- Welke contextfactoren spelen een rol?
- Welke ondersteuning kan hieraan tegemoetkomen?

4. Hoe kan werkplekieren werkplekken versterken?

- Welke kansen en uitdagingen biedt mentorschap als hefboom tot kwaliteitsverbetering?
- Welke kansen en uitdagingen biedt de betrokkenheid van externe actoren als hefboom tot kwaliteitsverbetering?
- Welke ondersteuning kan hieraan tegemoetkomen?

2 Methodologie

2.1 Onderzoeksbenadering

We kiezen voor een participatief en actiegericht onderzoeksopzet om data te verzamelen en uiteindelijk onze onderzoeksvragen te beantwoorden. Dat biedt twee voordelen. Enerzijds laat het toe om concrete ervaringen en vraagstukken in de dagelijkse praktijk van medewerkers te capteren en ermee aan de slag te gaan (Berg, 2004; McPherson et al., 1998; Munn-Giddings, 2021; Olin & Pörn, 2023). Anderzijds biedt de nauwe en actiegerichte betrokkenheid van medewerkers kansen om die dagelijkse praktijken gedurende het onderzoek te verbeteren (Berg, 2004; Kaukko, Wilkinson & Langelotz, 2020). Door het mede-eigenaarschap van de medewerkers in de sector willen komen tot haalbare adviezen voor de praktijk.

2.2 Selectie van cases voor het actieonderzoek

We nodigen verschillende organisatoren van kinderopvang uit het netwerk van het onderzoekscentrum uit om deel te nemen aan het onderzoek. Deelname berust op twee voorwaarden: enerzijds moet er gedurende het onderzoek minstens één cursist aanwezig zijn op de werkvloer en anderzijds moet er een draagvlak zijn binnen het team om actie te ondernemen en bij te leren over werkplekleren en mentorschap.

In projectjaar 1 voeren we onderzoek op twee opvanglocaties. In dit rapport verwijzen we naar hen als Kinderopvang 1 en Kinderopvang 5. In het tweede projectjaar gaan we een samenwerking aan met vier organisatoren. Kinderopvang 1 neemt opnieuw deel aan het onderzoek. Kinderopvang 5 staat in het tweede projectjaar voor ingrijpende verbouwingen terwijl de opvang openblijft. We vrezen dat dit veel aandacht van de vaste medewerkers zal opslorpen, wat ons geen optimale context lijkt voor een actieonderzoek. We breiden het onderzoek tijdens het tweede projectjaar uit met drie nieuwe locaties, vooral om voldoende interacties met cursisten in ons onderzoek te kunnen opnemen. De kinderdagverblijven die deelnemen aan het onderzoek vertegenwoordigen samen een verscheidenheid aan kenmerken. Ze ontvangen verschillende types cursisten en werken in verschillende mate samen met scholen en met externe mentoren.

- Kinderopvang 1 en 2 maken onderdeel uit van dezelfde VZW en zijn gevestigd in een grootstedelijke context. Ze bieden plaats aan respectievelijk 25 en 33 kinderen, telkens verdeeld over twee leefgroepen. De organisatie heeft een uitgesproken sociaal oogmerk en houdt zich al jaren bezig met de begeleiding van zij-instromers uit maatschappelijk kwetsbare groepen. Door deelname aan projecten heeft deze organisatie expertise opgebouwd in mentorschap en werkplekleren. De organisatie werkt(e) daarnaast ook samen met externe mentoren in verschillende projecten voor de begeleiding van cursisten.

Tijdens het onderzoek werken er in beide locaties acht vaste medewerkers. Onder hen is er, net zoals in de groep cursisten, veel etnisch-culturele en talige diversiteit aanwezig. In kinderopvang 1 passeren doorheen het tweede onderzoeksjaar zes cursisten, tegenover vijf in kinderopvang 2. Alle cursisten volgen een opleiding tot kinderbegeleider aan drie verschillende CVO's, maar er is wel wat variatie in het aantal uren dat ze aan werkplekieren doen. De organisatie probeert cursisten zo gespreid mogelijk in te plannen qua uurrooster en leefgroep.

- Kinderopvang 3 beschikt over 33 kindplaatsen, verdeeld over twee leefgroepen. Deze opvang is een coöperatieve vennootschap en bevindt zich in de noordrand van Antwerpen. Ook hier merken we een vrij grote etnisch-culturele diversiteit bij de vaste medewerkers. Tijdens het onderzoek werken er een 8-tal medewerkers. Bij de start van het onderzoek combineren twee onder hen leren en werken. Een van hen behaalt in de loop van het onderzoek haar diploma. Tijdens het onderzoek wordt er ook een nieuwe medewerker aangeworven die haar opleiding nog niet volledig afwerkte. Zij neemt zich voor om volgend schooljaar de kwalificatie te behalen. In de loop van het onderzoek is er vier weken een stagiaire aanwezig vanuit het secundair onderwijs. De organisatie verwelkomt geregeld stagiairs en cursisten uit verschillende opleidingen maar nam nog niet eerdere deel aan projecten over werkplekieren. Tijdens het onderzoek werkt de opvang voor het eerst samen met een externe mentor.
- Kinderopvang 4 bevindt zich in een grootstedelijke context en heeft, net zoals kinderopvang 1 en 2, een erg divers personeelsbestand en publiek. De organisatie is een besloten vennootschap en biedt plaats aan 30 kinderen, verdeeld over twee leefgroepen, en bij de start van het onderzoek 5 medewerkers in dienst. De leidinggevende is doorgaans aanwezig op de werkvloer en maakt daarvan gebruik om medewerkers te ondersteunen en coachen in hun pedagogische aanpak. Ze biedt extra ondersteuning aan wie minder vlot Nederlands praat. Bij de start van het onderzoek heeft de organisatie slechts beperkt ervaring met het begeleiden van werkplekieren. Gedurende het onderzoek waren er 5 cursisten aanwezig. Zij volgden een opleiding tot kinderbegeleider in het secundair en volwassenenonderwijs. Twee onder hen via een duale leerweg. Ook hier is er een externe mentor aan de slag.
- Kinderopvang 5 maakt deel uit van een grotere VZW met vijf kinderdagverblijven. Kinderopvang 5 heeft 21 vergunde kindplaatsen, in 1 leefgroep en telt vier vaste medewerkers. De opvang bevindt zich in een kleinere gemeente en heeft minder etnisch-culturele diversiteit in het team. De organisatie verwelkomt geregeld stagiairs en cursisten uit verschillende opleidingen maar nam nog niet eerdere deel aan projecten over werkplekieren. Tijdens het onderzoek loopt er een cursiste uit het secundair onderwijs stage. Er is samenwerking met een externe mentor voorzien.

De Ethische Adviescommissie Sociale en Humane Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen (EASHW) gaf een positief advies over onze methodologie. Elke deelnemer krijgt een informatieblad over het onderzoek, dat we desgewenst ook mondeling toelichten. We verkrijgen van alle deelnemers een geïnformeerde toestemming tot deelname aan het onderzoek. Dit betekent dat iedereen vrijwillig deelneemt aan het onderzoek en op de hoogte is van het doel van het onderzoek, wat er van hen verwacht zal worden en welke mogelijke risico's en voordelen deelname inhoudt. Daarnaast kregen deelnemers informatie over de verwerking en bewaring van data.

2.3 Verkenning literatuur

Om ons te oriënteren op de relevante literatuur voor ons onderzoek hebben we een *rapid review* uitgevoerd (Grant & Booth, 2009). We gingen op zoek naar generieke bronnen over werkpleklers, vooral naar onderzoek in de zorg en in de lerarenopleiding omdat deze in onze ogen het dichtst aansluiten bij de zorg- en pedagogische taken van kinderbegeleiders. We zochten gericht naar studies over de pedagogisch-didactisch aspecten van werkpleklers en de randvoorwaarden die werkpleklers positief beïnvloeden. Deze generieke onderzoeken reikten ons aandachtspunten aan voor de belangrijke kenmerken van de kinderopvang als leeromgeving en voor onze tussenkomsten in de praktijk. Verder gingen we op zoek naar specifieke onderzoeken over werkpleklers in de kinderopvang en naar literatuur over de (de)professionalisering in de kinderopvang, een thema dat in onze ogen nauw samenhangt met dit onderwerp. De bevindingen uit deze literatuurverkenning werden benut voor de probleemstelling van het onderzoek en in de discussie over de resultaten.

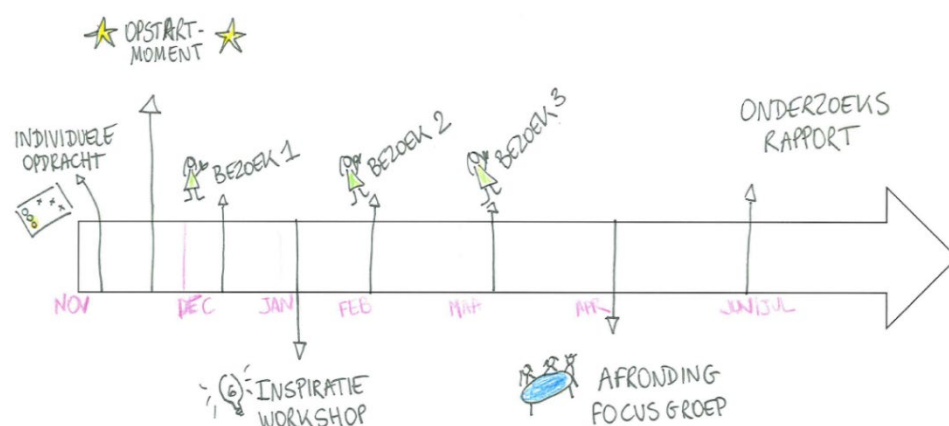
2.4 Dataverzameling

2.4.1 Verloop actieonderzoek

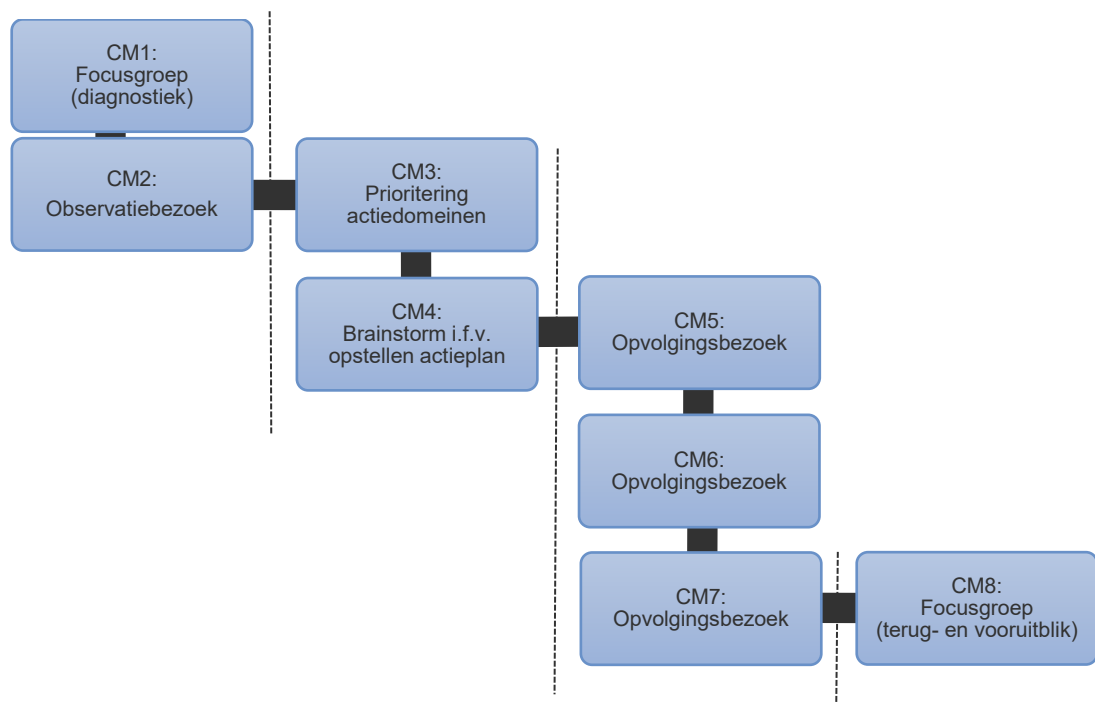
Zoals in elk actieonderzoek zijn kennisproductie en actie hier onlosmakelijk met elkaar verbonden (Carr & Kemmis, 1986; McAteer, 2013). Die dynamiek wordt gevoed door een uitgestippeld traject van acht contactmomenten (zie Figuur 1 en 2) waarin deelnemers samen met een onderzoeker de thematiek van werkpleklers behandelen. De onderzoeker neemt gedurende het hele proces de rol van facilitator op (Berg, 2004; McPherson et al., 1998; Munn-Giddings, 2021; Olin & Pörn, 2023; Stringer, 1996). Het faciliteren van reflectie en discussie stelt deelnemers in staat om zelf acties te identificeren, plannen en uitvoeren op een manier die hun eigen praktijk ten goede komt. De invulling van elk traject krijgt dus vorm in dialoog met de deelnemers en verschilt bijgevolg overheen teams (zie Bijlage 1).

Tijdens het eerste projectjaar organiseren we zes contactmomenten in een traject van een zestal maanden. We voorzien drie groepsmomenten. Tijdens het opstartmoment bevragen we de kinderbegeleiders naar hun ervaringen en noden. Tijdens een tweede moment bieden we het team een inspiratiesessie aan. In een laatste groepsmoment blikken we samen terug op het traject. Tussendoor komen we drie keer langs ter plaatse. Tijdens het eerste bezoek observeren we de interactie tussen vaste medewerkers en cursisten en nemen we een interview af van de leidinggevende. Na het inspiratiemoment komen we twee keer langs om de medewerkers te coachen en te ondersteunen bij de implementatie van de inhoud uit de workshop.

Figuur 1. Verloop van het actieonderzoek in projectjaar 1



Figuur 2. Verloop van het actieonderzoek in projectjaar 2



Het onderzoek start overal met een omgevingsanalyse. Hiertoe nodigen we alle betrokken actoren (i.e. medewerkers, cursisten, opleidingen, externe ondersteuners) uit om deel te nemen aan een focusgroep waarin we samen reflecteren over werkplekieren in de kinderopvang. Het driehoekmodel van Kelchtermans et al. (2010) vormt de basis om in gesprek te gaan met de deelnemers over hun positieve en negatieve ervaringen. Zo verwerven we meer inzicht in de brede waaier aan potentiële onderzoeksthema's die de begeleiding van het werkplekieren in petto heeft. Om de omgevingsanalyse verder te onderbouwen vanuit concrete observaties, vindt tijdens een tweede contactmoment nog een observatiebezoek plaats. Tijdens dit bezoek observeert de onderzoeker in de leefgroep hoe het werkplekieren doorheen de dag begeleid wordt.

Na de omgevingsanalyse volgt de ontwikkeling van een concreet actieplan. Ter voorbereiding stelt de onderzoeker een lijst op met mogelijke actiedomeinen (geformuleerd als actieonderzoeksvragen) die voortkomen uit de omgevingsanalyse. Elke medewerker krijgt vervolgens, tijdens het derde contactmoment, de opdracht om individueel (drie) prioriteiten te stellen en deze te motiveren in een kort gesprek met de onderzoeker. De onderzoeker analyseert achteraf de resultaten van de individuele bevraging en koppelt deze tijdens het vierde contactmoment terug naar het team. Dit vormt de aanzet om samen te brainstormen over mogelijke acties, dewelke uiteindelijk neergeschreven worden in een actieplan.

Tijdens de implementatiefase gaat de onderzoeker drie keer op bezoek in de opvang om de geplande acties op te volgen. Ter plaatse tracht de onderzoeker via observaties en gesprekken te achterhalen welke veranderingen zijn doorgevoerd en hoe dat ervaren wordt door de deelnemers. De onderzoeker draagt ook actief bij aan het implementatieproces door reflectie op gang te brengen, bijkomende of alternatieve acties voor te stellen en te coachen. Na elk bezoek rapporteert de onderzoeker aan de leidinggevende en samen bepalen ze het verdere verloop van het actieplan.

Na de implementatie volgt tenslotte de evaluatie. Samen met de onderzoeker kijken de deelnemers tijdens een afsluitende focusgroep terug op het afgelegde parcours, reflecteren ze nogmaals over de actieonderzoeksvragen en kijken ze naar de toekomst.

Elk contactmoment is uitvoerig gedocumenteerd aan de hand van audio-opnames (focusgroepen, brainstorm i.f.v. actieplan, voice memo's na afloop van bezoeken, online debriefings met leidinggevendenden), veldnota's (observatie- en opvolgingsbezoeken) en een survey (prioritering actiedomeinen).

2.4.2 Focusgroep met externe mentoren

Na afloop van het actieonderzoek organiseren we twee focusgroepen met in totaal tien voornamelijk externe mentoren van Mentos vzw, Stad Gent en De Speelboom (Familiehulp). Het opzet was tweërlei. Enerzijds biedt het gesprek de mogelijkheid om onze inzichten over de (mogelijke) rol van een externe mentor in het versterken van werkplekleren aan te scherpen. Externe mentoren hebben volgens hun opdrachtomschrijving immers een rol te vervullen in de begeleiding van het werkplekleren en het bevorderen van de samenwerking tussen alle actoren, maar het actieonderzoek bood onvoldoende inzicht in hoe(vere) ze dat mandaat effectief aanwenden in de praktijk. In de focusgroep bevrage we bijgevolg hoe externe mentoren het begeleiden van werkplekleren ervaren en welke uitdagingen cursisten en zichzelf daarbij ervaren.

Anderzijds is de focusgroep met externe mentoren een uitgelezen manier om de herkenbaarheid en representativiteit van de onderzoeksresultaten af te toetsen. Er is immers een potentiële bias aanwezig in onze (gemaks)steekproef. Externe mentoren begeleiden jaarlijks een twintigtal cursisten en komen zo in aanraking met werkplekleren in uiteenlopende werkplekken. In de focusgroep bevrage we bijgevolg of zij, vanuit hun bredere ervaring, soortgelijke ondersteuningsnaden ervaren bij werkplekken.

2.5 Data-analyse

Voorafgaand aan de data-analyse zijn alle audio-opnames getranscribeerd en, net zoals de andere data, geanonimiseerd. De dataset bestaat uit observatieverslagen van de onderzoekers, woordelijke transcripties van individuele interviews met de verantwoordelijken van de opvanglocaties en van groepsinterviews met vaste medewerkers, cursisten, opleiders en externe mentoren. Via een conventionele thematische analyse (Hsieh & Shannon, 2005) zoeken we vervolgens naar antwoorden op de onderzoeksvragen. De onderzoeker gaat hierbij inductief te werk en zoekt naar patronen in de data via een coderingsproces. We vertrekken niet vanuit vooraf bepaalde categorieën maar laten de categorieën en de benaming voortvloeien uit de data. Om de betrouwbaarheid van de analyse te verhogen bespreken we alle thema's uitvoerig met de betrokken onderzoekers. De resultaten van het eerste projectjaar worden niet apart beschreven, maar samengevoegd met die van het tweede projectjaar. De theoretische bevindingen en resultaten uit andere onderzoeken behandelen we in het gedeelte 'discussie', zoals gebruikelijk in een conventionele thematische analyse (Hsieh & Shannon, 2005).

3 Resultaten

3.1 Onderzoeksvraag 1: Hoe kunnen werkplekken werkplekieren versterken?

Op basis van de thematische analyse identificeren we zeven hefboomen die organisatoren van kinderopvang, eventueel ondersteund door een externe mentor, kunnen helpen in het ontwikkelen van een kwaliteitsvolle leeromgeving voor cursisten. Elk van die hefboomen komt hier aan bod, met inbegrip van de kansen, uitdagingen en ondersteuningsnaden die het met zich meebrengt. Waar mogelijk wordt onze analyse onderbouwd aan de hand van citaten en observaties.

3.1.1 Doorbreek de vanzelfsprekendheid van meedraaien op de werkvloer: samen bouwen aan een concrete visie op werkplekieren

Generieke motieven voor werkplekieren

Het actieonderzoek toont aan dat verantwoordelijken in kinderopvanglocaties omwille van gelijkaardige redenen investeren in werkplekieren. Het biedt een dubbele meerwaarde: cursisten verlichten het werk van vaste medewerkers én krijgen een realistisch beeld van het beroep. Hun aanwezigheid op de werkvloer helpt om de toekomstige generatie kinderbegeleiders te vormen naar de noden van de praktijk en hen in contact te brengen met rolmodellen. Bovendien biedt het de mogelijkheid om cursisten die onvoldoende bekwaam blijken, te adviseren om een andere richting te kiezen.

“Voor mij is stage een middel om de werkdruk voor de collega’s te verlagen, maar zeker ook om ervoor te zorgen dat de toekomstige medewerkers goed geoefend zijn en ingewerkt zijn... (Dat) die zich goed kunnen inwerken, bijleren, en met zin naar de sector komen. En weten wat hen te wachten staat in de job.” (Verantwoordelijke)

Voor veel medewerkers is het faciliteren van werkplekieren bijna vanzelfsprekend: een vorm van maatschappelijk engagement dat hoort bij hun rol. In sommige opvanglocaties krijgt dat engagement een uitgesproken sociaal oogmerk. Daar zien verantwoordelijken de job van kinderbegeleider als een kans op emancipatie en empowerment voor anderstalige nieuwkomers en vrouwen in een maatschappelijk kwetsbare positie. Werkplekieren wordt zo een hefboom voor inclusie.

“Ze hebben mij hier veel kansen gegeven om mijn taal te laten groeien. (...) Vorig jaar kon ik geen Nederlands. Ik kon het helemaal niet. Ik heb veel crèches gebeld, maar ... Ik heb niet gebeld, dat was mijn vriendin. Ik heb haar gevraagd om te bellen en te vragen of ik stage kon doen. Maar ze hebben allemaal nee gezegd. Alleen deze verantwoordelijke heeft mij...” (Kinderbegeleider over haar vorige ervaring als stagiaire)



Tip: Schrijf als organisatie uit waarom en hoe je wil inzetten op werkplekleren. Maak je doelen en strategieën zo concreet mogelijk: Wat vind je als organisatie belangrijk om cursisten aan te leren? En wat ga je doen om dit te realiseren? Hoe sta je tegenover de regelgeving (bv. 15 basiscompetenties)? Met zo'n concrete visie geef je als organisatie mee richting aan het werkplekleren en bied je mentoren en cursisten een houvast en doel om zich toe te verhouden.

Generieke aanpak van werkplekleren

Medewerkers zijn zich er allen van bewust dat het ontvangen van cursisten extra inspanningen vergt. Ze besteden aandacht aan het onthaal, geven extra uitleg, maken tijd voor schoolopdrachten en feedback, bieden oefenkansen aan en investeren in de evaluatie. Niettemin is men ervan overtuigd dat gewoon meedraaien in de dagelijkse werking de beste leerschool is voor cursisten. Dat is ook wat we doorheen het actieonderzoek het meest observeren: kinderbegeleiders doen zoals altijd – het werk moet immers blijven gebeuren – en betrekken cursisten al doende bij het beroepsmatig handelen.

Werkplekleren krijgt zo vorm als een iteratief proces van *trial-and-error*: cursisten doorlopen herhaaldelijk alle taken van een kinderbegeleider en ontwikkelen gaandeweg de vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te werken. Die zelfstandigheid lijkt voor vaste medewerkers een belangrijk doel en de voornaamste graadmeter voor een succesvol leertraject. Medewerkers willen uiteindelijk met een gerust hart kinderen kunnen toevertrouwen aan cursisten, net zoals bij een collega. Volgens dat principe krijgen cursisten de vrijheid om, binnen de formele werkafspraken en de eerder informele/onuitgesproken gedeelde overtuigingen binnen het team, een eigen aanpak te ontwikkelen. Medewerkers zijn er niet op uit om hun manier van werken 'op te dringen' aan cursisten.

“Er zijn vaste afspraken die gemaakt worden waar we ons allemaal aan moeten houden. Maar bij het slapen hoe ik een kind in slaap breng, of hoe een collega dat doet. Dat maakt mij niet uit. Als de kinderen maar rustig gaan slapen. Als ik over haar hoofdje aai, of over haar rug en zij twee zetten een muziekje op. Als dat voor jou werkt, dan is het goed. Ik ga niet op de slaapkamer vragen waarom ze muziek op hebben gezet.” (Kinderbegeleider)

“Het is belangrijk dat een student zijn eigen weg kan vinden, binnen de verwachtingen die er zijn. Iemand anders zijn manier van werken overnemen, kan je niet volhouden. Dat werkt niet.” (Verantwoordelijke)

In ons onderzoek verloopt dat iteratief proces gelijkaardig voor alle cursisten. Mentoren hanteren een generieke aanpak waarin elke cursist de job in zijn totaliteit leert kennen, ongeacht de modulaire opbouw van opleidingen en de beroepskennis die al verworven is. Een cursist die bij de start als schoolopdracht meekrijgt om contacten te leggen met

ouders zal bijvoorbeeld eerst de kinderen beter moeten leren kennen. Cursisten zonder ervaring met verluieren zullen eveneens, net zoals cursisten met ervaring, meteen worden ingeschakeld om kinderen te verschonen.



Tip: Personaliseer werkplekleren. Stel bij de start van het werkplekleren een persoonlijk profiel op voor elke cursist. Bespreek hiervoor de beroepskennis die reeds aanwezig is (bv. gevolgde modules, andere ervaringen in het werken met kinderen) en de leerwensen en -doelen om verder te groeien in het beroep van kinderbegeleider. Gebruik die kennis vervolgens om doordachte keuzes te maken of klemtonen te leggen in de begeleiding.

Normatieve overtuigingen en gevoelens van machteloosheid

Die visie en generieke aanpak van werkplekleren (als leren meedraaien op de werkvloer) wordt gecombineerd met een overtuiging dat heel wat verantwoordelijkheid voor het welslagen bij de cursist zelf ligt. Intrinsieke motivatie, leer- en nieuwsgierigheid, zin voor initiatief en open communicatie zijn volgens kinderbegeleiders essentieel om als cursist op de werkvloer tot volle ontplooiing te komen. Verschillende kinderbegeleiders verwijzen in dat opzicht trouwens naar hun eigen ervaringen als cursist en hoe zij er, ondanks eventuele obstakels, in slaagden om hun weg te vinden.

“Als je open staat om te leren, dan maakt het niet veel uit of je al veel kan of niet. Elke dag word je een beetje beter.” (Kinderbegeleider)

“Volgens mij, ik heb dat (Nederlands praten) aangeleerd door durven. (...) Ik praat veel met de kinderen, ik praat veel met de ouders toch ben ik, ahm, niet, toch ben ik niet juist, maar ik doe mijn best (...). Of fout, of juist, komaan, hier praten!” (Cursist)

“Mijn belangrijkste verwachting naar hen toe is dat ze echt open communiceren. Dat ze problemen aankaarten. En zich niet ziek melden als het niet goed loopt. Ik probeer zelf heel open te communiceren. Ik zal nooit zeggen dat het goed is, als ik denk dat het niet goed is of als het weinig toekomst heeft. (...) Mijn ervaring is wel dat die vertrouwensband moet groeien vooraleer een wisselwerking op gang kan komen.” (Verantwoordelijke)

“Wij leven mee met de stagiairs en supporteren voor hen. We zien een goede kern. We willen dat ze slagen, maar de stagiaire moet wel willen leren en eerlijk zijn met ons en met zichzelf.” (Kinderbegeleider)

Mentoren lijken zich minder bewust van hun eigen rol of aandeel in de uitkomst van een leerproces. Hoewel (ex)cursisten in KO4 erkennen dat de mentor voor hen een essentiële positieve rol speelt, vinden we in verhalen die mentoren vertellen over cursisten doorgaans weinig spontane reflecties terug op hoe zij een verschil (hadden kunnen) maken. De meeste verhalen over cursisten die de ‘klik’ uiteindelijk niet maakten zijn bijvoorbeeld doordrongen met gevoelens van machteloosheid. In dat opzicht

temperen sommige mentoren de verwachtingen aan hun adres. Door het gebrek aan mentoropleiding beschikken zij niet over een professioneel referentiekader en handelingsrepertoire om cursisten te begeleiden en blijft de impact van hun inspanningen eerder beperkt.

“Je staat in het werkveld, en er komen stagiairs maar eigenlijk heb je daar geen opleiding voor gekregen. Doe het maar. We zijn geen leerkrachten, terwijl je wel een soort leerkracht bent.” (Kinderbegeleider)

Medewerkers in KO1 en KO2 kaarten bovendien aan dat ze weinig vat hebben op de instroom van cursisten. Secundaire scholen kiezen vaak zelf welke stagiair(s) ze uitstunen naar een bepaalde plek. Cursisten uit het volwassenonderwijs moeten doorgaans wel solliciteren, maar ook bij hen vindt er geen doorgedreven selectie plaats. Een strengere screening en selectie van cursisten – men oppert het idee van een proefperiode – zou dat gevoel van machteloosheid kunnen verhelpen en de toegang voor ongemotiveerde cursisten verhinderen.



Tip: Volg werkpleklers van kortbij op en stel in moeilijke situaties duidelijke verwachtingen en grenzen. Zo kan je gevoelens van frustratie en machteloosheid bij mentoren voorkomen.

Nood aan grotere bewustwording en doelgerichtheid

Het actieonderzoek toont aan dat werkpleklers in de praktijk vaak neerkomt op leren meedraaien op de werkvloer, en dit voor elke cursist. We merken evenwel op dat er binnen zo'n generieke *one-size-fits-all*-benadering weinig aandacht is voor het individuele profiel van cursisten en dat er normatieve verwachtingen ontstaan over 'goede' cursisten. De verantwoordelijkheid voor het welslagen van de stage ligt zo voornamelijk bij de cursist en diens intrinsieke motivatie, leer- en nieuwsgierigheid, zin voor initiatief en open communicatie. Wanneer cursisten niet aan die verwachten voldoen, leidt dit tot gevoelens van machteloosheid bij de mentoren. Het is bijgevolg noodzakelijk om de vanzelfsprekendheid van deze aanpak kritisch in vraag te stellen en te beargumenteren dat meedraaien niet per definitie de meest effectieve leerschool is. Werkplekken moeten een bewustzijn ontwikkelen over het aandeel dat ze zelf spelen in het welslagen van werkpleklers en een concretere visie ontwikkelen op hoe ze een kwalitatieve leeromgeving willen voorzien.

3.1.2 Denk verder dan de één-op-één matching: samen zorgen voor meer continuïteit in mentorschap

Een duidelijk startpunt voor mentor en cursist

Bij aanvang van het werkplekleren wijst elke opvanglocatie een vaste mentor toe aan de cursist. Deze initiële match is fundamenteel: de mentor is verantwoordelijk voor de begeleiding van het werkplekleren en fungeert als referentiefiguur voor cursist en opleiding. De koppeling gebeurt niet willekeurig, maar op basis van motieven die de beschikbaarheid van begeleiding in brede zin moeten garanderen, zoals een passend uurrooster, draagvlak in de leefgroep (extra handen zijn welkom), ervaring, motivatie en affiniteit met de opleiding van de cursist. In KO1, KO2, KO3 en KO5 nemen kinderbegeleiders deze rol op, terwijl in KO4 de verantwoordelijke deze taak op zich neemt.



Tip: Vertrouw het mentorschap waar mogelijk toe aan kinderbegeleiders. Kinderbegeleiders ervaren doorgaans weinig mogelijkheden tot jobverrijking en zijn meestal het best geplaatst om feedback te geven.

De keuze voor een vaste mentor geniet een breed draagvlak onder medewerkers. Duidelijkheid voor de cursist is daarbij het belangrijkste argument. Kinderbegeleiders in KO1 en KO2 benadrukken het belang van eenduidige communicatie en feedback, terwijl medewerkers in KO3 willen vermijden dat verschillen in aanpak tussen kinderbegeleiders zorgen voor verwarring. In KO3 werkt de mentor ook een vertrouwdsband met de cursist, met aandacht voor het sociaal-emotioneel welbevinden. Tegelijk leeft de overtuiging dat iedereen in zekere zin mentor is: collega's gaan sowieso in interactie met de cursist.

“Als de stagiair tijdens een shift bij mij staat, dan is het normaal dat ik en de collega die erbij staat die stagiair begeleiden. Als die stagiair bij de peuters staat, en ik bij de baby's, dan zie ik het ook niet.” (Kinderbegeleider)

“Iedereen is mentor, maar niet per se mentor-mentor. Maar je moet wel uw steentje bijdragen aan dat werkplekleren hier.” (Verantwoordelijke)



Tip: Bepaal als organisatie in hoeverre je van mentorschap een gedeelde verantwoordelijkheid wil maken. Werk je liefst met een vaste mentor of wil je mentorschap liever verbinden aan een leefgroep of zelfs leefgroepoverschrijdend taken verdelen? Wat je ook kiest, maak duidelijke afspraken in lijn met je visie.

Geen garanties – Continuïteit van begeleiding en leren komt onder druk te staan

Tijdens het actieonderzoek merken we dat mentoren, ondanks een zorgvuldige initiële match, niet altijd beschikbaar zijn voor de cursist. Die afwezigheid heeft een merkbare

impact op het leerproces: cursisten nemen een meer afwachtende houding aan en geplande activiteiten vallen soms weg. Fysieke afwezigheid door ziekte, personeelsverloop of -planning is één oorzaak, maar ook mentale ruimte speelt een rol.

Nog voor ik binnen ga bij KO2 hoor ik de verantwoordelijke wandelen achter mij. Ze vertelt mij dat er weer vanalles is gebeurd. Mentor 1 gaat stoppen eind november en Mentor 3 is nog tot zeker eind december afwezig. (Verslag praktijkbezoek)

“Ik heb soms niet direct door wie er nu juist naast mijn cursist staat op de werkplek. Soms heb ik zoiets van: is er hier wel een duidelijke mentor op jouw werkplek aanwezig om jou te ondersteunen? Ze leren van iedereen een beetje. Soms komt die rol niet goed tot uiting, staan ze bij iedereen even lang. Dan is er één iemand die zagezegt de verantwoordelijkheid heeft over die cursist, maar dat valt niet echt op. Ze hebben niet voldoende uren bij die ene persoon om echt van die ene persoon te leren.” (Externe mentor)

“Als mentor is ze eigenlijk te zwak. (...) Ze komt ook uit 3een heel moeilijke situatie, want ze is lang thuisgebleven en er waren vreselijke persoonlijke dingen. (...) Het is zoeken naar meer evenwicht in de toekomst.” (Verantwoordelijke)



Tip: Bespreek het werkplekleren regelmatig met het hele team. Zo kunnen kinderbegeleiders elkaar helpen (intervisie), is iedereen op de hoogte van de meest recente evoluties en kan je de afwezigheid van een mentor makkelijker opvangen.

De combinatie van intensieve zorgtaken en mentorverantwoordelijkheden maakt het moeilijk om gefocust te blijven op het leerproces, zeker bij hoge werkdruk of als de persoonlijke draagkracht onder druk staat. Wanneer er veel kinderen zijn in verhouding tot het aantal begeleiders en er tegelijk veel moet gebeuren – eten geven, verluieren, opruimen – nemen vaste medewerkers het werk soms over en blijft er minder ruimte om cursisten actief te betrekken. Mentoren geven aan dat het schakelen tussen de mindset van kinderbegeleider en mentor op zo’n drukke momenten niet evident is:

“Cursist 5 was bezig met de zindelijkheid van de kindjes en ging ze verschonen. Ik moest haar observeren, maar ik kon niet zien of zij het goed deed of niet, omdat ik met de kindjes bezig was. (...) Wij zijn bezig. Soms zeggen we dat een stagiair ons gaat helpen, maar eigenlijk moet ik dubbel werken. (...) Ik heb ook geen tijd om bij haar te kijken en tips te geven.” (Kinderbegeleider)

Vraag naar realisme

Gezien de operationele druk verwachten mentoren ook realisme van cursisten. Een kwalitatieve begeleiding kost tijd en voorbereiding, waardoor het vaak niet haalbaar is om in te gaan op lastminute vragen om feedback of ondersteuning. Cursisten moeten hun verwachtingen tijdig leren communiceren om het leerproces niet te laten verwateren.

Om die verwachtingen beter af te stemmen, werd in KO1 en KO2 geëxperimenteerd met kindvrije uren. Sommige mentoren maakten hier handig gebruik van, terwijl anderen – zelfs al waren ze vrij geroosterd – moeite hadden om hun collega's achter te laten in de leefgroep. Ook in KO4 merkten we een ambivalente houding: medewerkers zagen kansen, maar verkozen uiteindelijk om niets te veranderen. Ze wilden vooral begeleiden 'op het moment zelf' in plaats van op vaste momenten.

"Ik wil daar niet over spreken in het bijzijn van ouders. (...) Die feedback is dan verloren gegaan. (...) Dan wil ik er twee, drie dagen later over praten en zie ik van: het is verwaterd."
(Verantwoordelijke)

"Dan zou ik daar al op het moment zelf over spreken en dan nog uitgebreid op een kindvrij moment. (...) Als het achteraf gebeurt, hebben veel zoiets van: ik heb dat niet zo gedaan."
(Verantwoordelijke)

"Als ik zie dat mijn collega's het drukker hebben en dat er minder personeel is, voel ik me niet goed als ik en de stagiair boven zijn terwijl mijn collega's alles doen. Dat kan niet."
(Kinderbegeleider)

Om de continuïteit in de begeleiding te verbeteren, werd in KO1 en KO2 ook voorgesteld om de activiteitenplanning – een oude werkwijze die in onbruik was geraakt – opnieuw te gebruiken. Door geplande activiteiten van cursisten mee op te nemen in die planning zouden alle collega's op de hoogte zijn van gemaakte afspraken en onverwachte situaties worden vermeden:

"We zitten aan tafel met de kinderen. (...) 'Nee, nee, nee, niet doen, niet doen. Ik ga doen, dat is mijn activiteit.' Ik weet er niks van. Ik ben haar mentor niet hé. Gewoon iets op voorhand zeggen." (Kinderbegeleidster)



Tip: Maak samen met elke cursist een planning op. Die planning moet cursist en mentor herinneren aan de gemaakte afspraken én laat collega's toe om hiermee rekening te houden in afwezigheid van de mentor.

Nood aan een gedeelde en systematische aanpak

Kortom, het actieonderzoek geeft aan dat cursisten, ondanks een zorgvuldige matching, niet altijd optimaal toegang hebben tot hun mentor. Fysieke afwezigheid, beperkte mentale ruimte, operationele werkdruk en de voorkeur om vooral 'in het moment' te begeleiden brengen de continuïteit van het leerproces van cursisten bij momenten in het gedrang. Hoewel het belangrijk is om realistische verwachtingen te behouden binnen de huidige werkcontext, kunnen organisaties de beschikbaarheid van mentoren versterken door minder afhankelijk te worden van de traditionele één-op-één matching. Het toevoegen van een collectieve dimensie aan het mentorschap (zoals structurele terugkoppeling op teamniveau en documentatie van afspraken) en het inbouwen van

meer systematiek (bijvoorbeeld via begeleidingsplannen en periodieke overlegmomenten) helpt om de continuïteit beter te waarborgen, ook bij tijdelijke afwezigheid of onbeschikbaarheid van een mentor.

3.1.3 Voorzie een warm en veilig leerklimaat voor cursisten én mentoren

Algemene principes ter ondersteuning van het welbevinden van cursisten

Uit het actieonderzoek blijkt dat kinderopvangorganisaties veel waarde hechten aan een warme en veilige leeromgeving voor cursisten. Dit is in eerste instantie een kwestie van algemene principes. Mentoren beschrijven in dat opzicht hoe alle cursisten een inlooperperiode moeten krijgen om te acclimatiseren, de kinderen en collega's beter te leren kennen en vertrouwd te raken met de werkwijze. Toch lijkt in de praktijk niet iedereen op evenveel krediet te kunnen rekenen: van volwassen cursisten, zeker zij-instromers met een vast contract, wordt er sneller verwacht dat ze volwaardig meedraaien.

“Ik vind het leuk om mensen beter te laten voelen. Iedereen start natuurlijk in een vak, dat is natuurlijk voor iedereen wel wennen. Ik zeg ook tegen de stagiairs dat het normaal is dat ze er de eerste weken nog even moeten inkomen. Je hoeft niet perfect te zijn. Je moet jezelf niet vergelijken. Bij iedereen die goed is op een dag, is het in het begin ook moeilijk geweest.”
(Kinderbegeleider)

“Ik vind dat er ook nog een verschil zit tussen effectief een student-student en iemand die al aan het werk is (in combinatie met een opleiding). Als het echt cursisten zijn die stage komen doen, hebben ze iets meer krediet, heb ik de indruk. (Wie werkt en leert) wordt er helemaal in gegooid. Van hen worden nóg meer dingen verwacht van het totaalpakket, wat op zich ook logisch is, want die mensen worden betaald net zoals de rest. Ik snap ook dat (vaste medewerkers) vinden: je bent nu onze collega. We verwachten ook dat je een boekje gaat lezen zonder daarbij aan de kant te zitten, want je bent onze collega.” (Externe mentor)

In KO3 hebben medewerkers specifiek aandacht voor een warm onthaal. Ze vragen de cursist langs te komen voor de officiële start om al eens kennis te maken met de teamleden, liefst in de loop van de dag als het wat minder hectisch is. Op de eerste stagedag ontvangen ze de cursist eveneens op een moment dat wat minder druk en stresserend is zodat er voldoende aandacht kan gaan naar de verwelcoming.



Tip: Ontwikkel een beleid voor de ‘onboarding’ van cursisten dat voorziet in een warm welkom en een inlooperperiode.

Voor de integratie van cursisten is het belangrijk dat ze tijdens de inlooperperiode het gevoel krijgen dat ze aanvaard worden zoals ze zijn. In dat opzicht is diversiteit in het team een troef. In verschillende locaties merkten we bijvoorbeeld dat de aanwezigheid

van meertalige medewerkers het voor meertalige cursisten gemakkelijker maakte om zich kwetsbaar op te stellen.

“Ik mocht mijn hoofddoek aanhouden. Er werd niets van gezegd. Het helpt ook dat er veel verschil is. Dan mag ik ook mezelf zijn.” (Cursist)



Tip: Volg op hoe cursisten de verwelkoming en onboarding ervaren. Toon daarbij interesse in de vragen en bezorgdheden van cursisten zodat ze zich durven openstellen.

Pas zodra cursisten zich op hun gemak voelen, kunnen verwachtingen naar zelfstandigheid stap-voor-stap toenemen. Dat is een gradueel proces waarin mentoren voortdurend moeten zoeken naar een evenwicht tussen comfort en uitdaging. Hoewel mentoren doorgaans vermijden om cursisten te pushen, proberen ze de druk toch geleidelijk aan op te voeren om ervoor te zorgen dat cursisten hun schoolopdrachten volbrengen. Een kinderbegeleider getuigt hoe ze in zo'n uitdagende omstandigheden toch voor wat veiligheid probeert te zorgen:

“De stagiairs die initiatief nemen, komen veel in contact met ouders. We forceren hen niet, tenzij het een leerdoel is dat ze moeten afvinken, dan kunnen we wel eens zeggen van ‘hey, je kunt met die misschien eens in gesprek gaan’. Omdat wij wel een beetje weten van die ouder gaat niet de moeilijke vragen beginnen stellen.” (Kinderbegeleider)



Tip: Ontwikkel voor de meest uitdagende taken een strategie of stappenplan dat cursisten helpt om geleidelijk aan te groeien.

Die algemene principes worden idealiter op een collectieve wijze uitgedragen door het hele team. Grote verschillen in intensiteit van contact, mildheid voor fouten of in communicatiestijl kunnen er namelijk voor zorgen dat cursisten zich onzeker voelen en zich vastklampen aan één persoon:

“Ja, ik heb ook sommige cursisten die voelen zich goed bij één persoon. Ze meer openbloeien bij die persoon. En die nemen dan meer initiatief dan bij een andere collega. Dus dat kan ook te maken hebben dat ze bijvoorbeeld bij mentor 6 zich meer op haar eigen... op haar gemak voelde.” (Kinderbegeleider)

“Ze hebben een vaste mentor nodig, maar sommige cursisten gaan dan echt ... Allee. Een beetje claimen bijna.” (Verantwoordelijke)



Tip: Maak afspraken binnen het team hoe je als organisatie wil omgaan met cursisten.

Maatwerk en differentiatie

Zorgen voor een warm en veilig leerklimaat vergt, bovenop een algemene aanpak, de nodige individuele afstemming. Rekening houdend met de gevoelswereld van cursisten, maken mentoren keuzes in de taken die ze doorgeven aan of afschermen van cursisten, het tempo en moment waarop ze dat doen en de verwachtingen die ze hieraan koppelen. Mentoren moeten ook voortdurend afwegingen maken in hoe ze inspelen op spontane initiatieven van cursisten. De ene mentor zal daarbij iets sneller een cursist in bescherming nemen of afblokken, terwijl de andere sneller geneigd is om een cursist vertrouwen te geven en aan te moedigen.

“Mag, niet moet. Als zij niet wil voorlezen, moet dat niet.” (Kinderbegeleider)

“Je krijgt als lerende het gevoel een echte collega te zijn omdat je echt wordt ingeschakeld in de werking, terwijl er tegelijkertijd rekening wordt gehouden met hoe comfortabel je je voelt bij bepaalde taken. Het is ook fijn om het vertrouwen te voelen van medewerkers die taken aan je toevertrouwen.” (Cursist)

Toch is die individuele afstemming niet altijd eenvoudig. Mentoren ervaren bijvoorbeeld dat het erg veel tijd kan kosten vooraleer cursisten met een zware persoonlijke rugzak zich veilig voelen. In KO1 observeren we hoe een mentor in zo’n complexe situatie haar eigen ervaringen als cursist projecteert op de situatie en daardoor onbedoeld nog weinig ruimte laat voor de emoties van de cursist.



Tip: Ga niet uit van vooronderstellingen, maar hou voeling met de ervaring van individuele cursisten.

Daarnaast ervaren mentoren doorgaans weinig marge om af te wijken van het gangbare werktempo – mentoren houden constant rekening met de taken die nog in het verschiet liggen – en durven ze zich bijgevolg storen aan cursisten die aarzelen, een rustiger tempo aanhouden of helemaal opgaan in het moment.

“Ze zijn teleurgesteld als een cursist gaat observeren, bijvoorbeeld bij het boekjes lezen. Dan zeggen ze: goh, ze doet niet veel. Terwijl die cursist denkt: ik ben daar nog niet, ik weet het niet goed, ik wil vooral wat kijken.” (Externe mentor)

Moeilijk evenwicht tussen afstand en nabijheid

Ondanks de noodzaak van een warme en veilige leeromgeving voor cursisten, lijken mentoren aan te geven dat ze moeten leren begrenzen. Bij momenten willen ze graag meer professionele afstand inbouwen om te vermijden dat cursisten een vals positieve indruk krijgen of te veel gepamperd worden, maar ervaren ze weinig houvast in het maken van die afwegingen:

De mentor geeft de stagiaire een vrijblijvende tip om in de kelder te kijken bij het spelmateriaal om inspiratie op te doen voor een aanbod. Ik zeg aan de mentor dat ik denk dat de stagiaire meer sturing nodig heeft of nog meer bij de hand moet genomen worden. Ik geef als tip om misschien samen met de stagiaire naar beneden te gaan en de vraag te stellen “met welk materiaal zou jij iets willen doen met de kinderen”, “wat spreekt jou hier aan?” of “waar speelde jij zelf graag mee als kind?”. De mentor merkt hetzelfde op. Ze vindt het een goede tip die ze zeker wil uittesten, maar ze zegt ook dat de stagiaire al verder zou moeten staan en dat dit een moeilijke afweging is. Als je teveel de hand vasthoudt, krijg je soms ook een verkeerd beeld van waar de cursist staat in haar leerproces. De stagiaire zou over twee maanden moeten afstuderen, dan zou de mentor dit eigenlijk niet meer moeten doen, toch? De mentor zegt dat ze ziet dat de stagiaire nog kan groeien, maar dat het evenwicht tussen handje vasthouden en zelfstandig laten moeilijk is. (Verslag observatiebezoek)

In de redenering van mentoren weerklinkt vaak de wens dat cursisten hun eigen leerproces in handen leren nemen. Wanneer dat niet of onvoldoende gebeurt – cursisten nemen bijvoorbeeld weinig initiatief, zien uit zichzelf geen groeikansen, nestelen zich in hun comfortzone of verzinnen ‘uitvluchten’ om niet te moeten bijleren – ontstaat op termijn onbegrip.

“Wij praten zoveel tegen de kinderen. Tegen het einde van de stageperiode zou de stagiaire dat toch moeten overnemen?!” (Kinderbegeleider)

In zo’n situaties staan mentoren voor een grote uitdaging: ze voelen de nood om ‘streng’ te zijn, maar willen tegelijkertijd geen bruggen opblazen. We merken doorheen het onderzoek dat die spreadstand zorgt voor onzekerheid en/of handelingsverlegenheid in termen van communicatie en feedback. Hoewel sommige mentoren zich wél comfortabel voelen om de confrontatie aan te gaan met cursisten, zijn er ook velen die negatieve feedback vermijden uit angst om de cursist te kwetsen of (verder) te demotiveren of uit schrik voor een boze tegenreactie die een negatieve invloed uitoefent op de sfeer.

“We hadden een gesprek met de school en ik was wat in shock: veel afwezig, geen interesse, opdrachten niet maken,... Ik heb haar geconfronteerd: dit is jouw leven, je bent nog jong, je toekomst zal beter worden, ik begrijp het, maar heb jij deze opleiding gekozen of iemand anders? Ik moest haar een beetje confronteren: ik wil er voor jou zijn, ik praat niet met jou als mentor, maar als grote zus ofzo. En daarna hebben wij een grote verandering gezien. Dat wil ik zien, dat ze het doen voor zichzelf.” (Kinderbegeleider)

“Ze leggen alles heel goed uit. Het overdragen van kennis en kunde loopt zeker goed. Maar de volgende stap, mensen bijsturen of mensen aanspreken op iets wat iets minder is, dat gebeurt heel voorzichtig. Kinderbegeleiders denken: als ik die daarover aanspreek, dan ga ik die op hun plek zetten. Dat wil ik niet doen, want dat is niet mijn taak. Terwijl dat niet altijd zo hoeft te gaan. Ze willen het allemaal zo goed doen voor elkaar. Ze willen zeker niet de motivatie van iemand anders wegnemen. Langs de andere kant vinden ze zelf: als ik iets niet goed doe, dan hoop ik dat je dat zegt tegen mij. Ik zeg dan: maar je wilt dat zelf, dus daarom moet je dat ook naar

anderen doen. Maar ik denk dat ze heel hard aan het zoeken zijn naar de manier waarop: hoe kan je iemand aanspreken zonder iemand te kwetsen?” (Verantwoordelijke)



Tip: Stimuleer mentoren om (samen) te reflecteren over de uitdagingen die ze ervaren in de begeleiding van cursisten en de keuzes die ze hierin maken.

Terwijl de emotionele geladenheid van negatieve feedback ertoe leidt dat mentoren bedachtzaam te werk willen gaan, leent de werkcontext zich hier vaak niet toe. Mentoren klagen bijvoorbeeld aan dat evaluatieformulieren doorgaans ‘snel’ ingevuld moeten worden. Daarnaast willen ze enerzijds kort op de bal spelen in het benoemen van concreet gedrag of geven van concrete tips, terwijl ze anderzijds voelen dat het soms beter is om die spontane feedback in te slikken en op een later moment te (her)formuleren:

“Ik vind het moeilijk om feedback te geven terwijl ik bezig ben met de kinderen. Ik krijg stress vanbinnen. Ik wil het goed doen en ik kan het niet mooi onder woorden brengen naar de stagiaire. Ik ben bang dat ze het slecht zal opnemen. Als ik zelf rustig ben en geen andere dingen aan mijn hoofd heb, dan ik kan het goed uitleggen. De volgende keer dat ik de stagiaire zie, kom ik erop terug en zeg ik: ik heb hier thuis nog over nagedacht. Ik moet echt volledige rust hebben om het te bespreken, dat lukt me moeilijk tijdens het werk.” (Kinderbegeleider)



Tip: Videocoaching kan een efficiënte methode zijn om cursisten achteraf, op een kindvrij moment, aan te zetten tot reflectie over hun pedagogisch handelen. Zowel mentor als cursist bekijken de beelden best vooraf om enkele betekenisvolle situaties te selecteren – zowel in positieve als negatieve zin – en zichzelf voldoende tijd te gunnen om de bespreking op een goede manier voor te bereiden.

Ter ondersteuning van de mentoren werd in het actieonderzoek een verdiepende workshop gegeven rond het thema feedback, zijn hulpmiddelen ontwikkeld om feedbackgesprekken te voeren en werd begeleidingstijd gecreëerd via kindvrije uren. Die initiatieven brachten deels soelaas, maar toonden tegelijkertijd aan hoe de onzekerheid van mentoren verweven is met structurelere uitdagingen zoals meertaligheid, de schriftelijke feedbackcultuur van opleidingen, de feedbackcultuur onder collega's en het ontbreken van een gedeeld en genuanceerd professioneel referentiekader. De theorie over feedback geven, net zoals het gebruik maken van kindvrije uren, voelt voor sommige kinderbegeleiders bovendien te kunstmatig aan. Zo praten zij normaal gezien niet. Positieve feedback geven aan elkaar is minder gebruikelijk, negatieve feedback erg ongemakkelijk.

“Complimenten geven, ligt niet in onze aard. Niet naar elkaar, maar ook niet naar stagiaires. We merken wel op als de stagiaire iets goed doet en geven dan ook signalen aan elkaar, zo van heb je het ook gezien, die doet dat wel goed. Maar we spreken dit niet altijd uit. Misschien moeten we dat meer doen? We weten hoe prettig het is om complimenten te krijgen, ook al

worden we er verlegen van. Zelf krijgen we niet zoveel complimenten van de leidinggevende of van de ouders.” (Kinderbegeleider)

Ze herhaalt, zoals ze al het gehele project doet, dat voornamelijk tijd het probleem is. “Gisteren was ik tot hier kapoet” [hand boven haar hoofd] – nu zij buiten zijn lukt het wel. Ze zegt dat ze een beetje rust nodig heeft om te kunnen denken aan feedback. Ik help haar met het blad in te vullen, een tip geven vindt ze moeilijk. Gedachte tijdens het gesprek: de gomstrepen op haar blad en het blad zelf zouden we kunnen inkaderen om aan te tonen hoeveel werk het is voor meertalige medewerkers om ook dit nog in te schrijven. Maar mentor 4 geeft aan dat ze daar ook uit leert en dat fijn vindt. (Verslag observatiebezoek)

“Je kan de boodschap die je in je hoofd hebt niet altijd correct overbrengen. Ik wil niemand verdrietig maken, ik wil alles vriendelijk aanbrengen maar door mijn taal kan ik het niet altijd mooi verwoorden of goed uitleggen. Een vertaalapp werkt ook niet goed, want de vertaling komt niet overeen met wat ik bedoel. Mentaal is het soms moeilijk omdat je heel hard moet nadenken over je woorden en goed je woorden kiezen om goed begrepen te worden. We moeten ons goed concentreren, want anders ontstaan er gemakkelijk misverstanden. Of je moet het verschillende keren opnieuw uitleggen omdat je niet meteen de juiste woorden niet vindt en je het iedere keer op een andere manier moet verwoorden.” (Kinderbegeleider)

Nood aan meer aandacht voor het leerproces van mentoren

Kortom, vooral in het begin van de stage zetten werkplekken in op een veilig leerklimaat door middel van een warm onthaal en een inlooperperiode. Ze moedigen cursisten aan om gradueel meer taken en verantwoordelijkheden op te nemen. Vaste medewerkers vinden in de begeleiding van dit leerproces moeilijk een evenwicht tussen comfort en uitdaging, zowel generiek als op maat van de individuele cursist. Veel ruimte om te experimenteren en te mislukken is er ook niet. Daarnaast vinden vaste medewerkers moeilijk een evenwicht tussen afstand en nabijheid, tussen mild zijn en steng. Werkplekklaren in de kinderopvang draait dus niet alleen om cursisten. Ook mentoren leren mee en hebben, net als cursisten, begeleiding op maat nodig om te groeien in hun rol. Dit vraagt om een stevigere plek in het professionaliseringsbeleid van organisaties en de sector. Mentoren moeten tijd, ruimte en ondersteuning krijgen om hun begeleidingsvaardigheden verder te ontwikkelen, bijvoorbeeld via oefening, vorming, coaching en uitwisseling met collega's. Als we werkplekklaren erkennen en ondersteunen als een vorm van levenslang leren, wordt het leerproces voor zowel cursisten als mentoren veel rijker en kwalitatiever.

3.1.4 Hou meer rekening met de kenmerken van de huidige instroom

De werkplek als (potentiële) enabling niche

Vertegenwoordigers uit de opleidingen lijken het er unaniem over eens dat werkplekken echte *enabling niches* kunnen zijn voor cursisten, in het bijzonder voor cursisten die het op school wat moeilijker hebben. In de gesprekken die we hierover voeren met

kinderbegeleiders constateren we eenzelfde geloof in het groeipotentieel van werkplekleren. Sommigen hebben namelijk zelf als cursist met een kwetsbaar profiel ervaren hoe het meedraaien op de werkvloer hen heeft geholpen om zich verder te ontplooien als kinderbegeleider, terwijl anderen doorheen de jaren verschillende cursisten hebben zien ontbolsteren onder hun vleugels.

“Onze cursisten die minder Nederlands kunnen, die vaak met opdrachten en evaluaties heel hard in de knoop zitten, krijgen op de werkvloer alle kansen en kunnen zo bewijzen dat ze het kunnen. Dat vind ik heel mooi om te zien: dat die mentoren, als ze zien dat ze goed zijn of goed meedraaien en capabel zijn, dat zij daar in investeren.” (Leerkracht CVO)

“Ze hebben mij hier veel kansen gegeven om mijn taal te laten groeien. (...) Vorig jaar kon ik geen Nederlands. Ik kon het helemaal niet. Ik heb veel crèches gebeld, maar ... Ik heb niet gebeld, dat was mijn vriendin. Ik heb haar gevraagd om te bellen en te vragen of ik stage kon doen. Maar ze hebben allemaal nee gezegd. Alleen deze verantwoordelijke heeft mij...” (Kinderbegeleider)

Tegelijkertijd is er een gedeelde overtuiging dat het profiel van cursisten sterk veranderd is doorheen de jaren. Het gevoel leeft dat werkplekken tegenwoordig meer zij-instromers en cursisten ontvangen met een beperkte beheersing van het Nederlands, een beperkter leervermogen, weinig intrinsieke motivatie en/of een zware persoonlijke rugzak. We merken, zoals onderstaande citaten en observaties illustreren, dat die groeiende complexiteit van werkplekleren extra aandacht en ondersteuning vereist, maar ook kritische vragen en frustraties opwekt bij mentoren.

“Wij krijgen ook kritiek van de kinderbegeleiders dat de taal niet goed genoeg is. Maar de doelgroep die de taal niet machtig is of die taallessen combineert met een opleiding kinderbegeleider neemt heel fel toe. Kinderbegeleiders moeten aftoetsen of ze het begrepen hebben. Ze moeten navragen: zeg me een keer wat je nu gaat doen. We kunnen niet snel genoeg onze locaties leren van: taal zit zo in elkaar en niveaus zitten zo in elkaar en je hebt begrijpen en je hebt schrijven. Er is al frustratie: ze willen geen cursisten meer ontvangen en ze zeggen: we willen alleen een goede. We zien ook een verschil in cursisten. Vroeger hadden we cursisten die de taal niet machtig waren, maar die wél een sterk leervermogen hadden, mensen die heel snel dingen oppikken. Nu krijgen we een doelgroep die niet zo'n sterk leervermogen heeft, die vroeger ook niet veel naar school geweest is en die de taal niet machtig is. Nu krijgen we de combinatie van die twee zaken in één cursist en daar verschieten locaties van.” (Externe mentor)

De stagiaire logt in op de computer wat welk kind wat en hoe heeft gegeten. Ze aarzelt en vraagt de verantwoordelijke, die tijdens de lunch aanwezig is om te helpen, hoe ze het woord ‘voeding’ moet schrijven. De verantwoordelijke begint het woord letter voor letter te spellen, maar de stagiaire loopt vast bij de spelling van ‘oe’. De verantwoordelijke blijft het herhalen, terwijl de stagiaire verschillende varianten schrijft, zoals ‘u’, ‘uu’ en ‘oo’. De verantwoordelijke herhaalt het woord meerdere keren met duidelijke articulatie en kijkt naar de computer om te zien wat de stagiaire schrijft. Als de stagiaire ‘u’ schrijft, spreekt de verantwoordelijke het woord uit met

'u'. 'Dat zou dan 'vuding' zijn', zegt ze. De stagiaire blijft worstelen, de verantwoordelijke neemt uiteindelijk de computer over om 'voeding' te schrijven, maar ze laat de stagiaire de spelling letter voor letter, klank voor klank zien. (Verslag praktijkbezoek)

De zij-instromer komt van de buitenschoolse opvang waar ze echt heeft leren 'toezicht te houden' op de kinderen. Ze moet dit ontleren. Ontleren vraagt veel meer energie en tijd dan iets nieuws leren. Ze heeft een bepaald pad in haar handelen/hoofd al heel vaak bewandeld en moet nu totaal andere handelingen stellen. (Verslag praktijkbezoek)

"Iemand met een serieuze rugzak moet dat eerst verwerken. Want wij zitten hier wel in een hele kwetsbare sector. En als die rugzak hier overloopt, dragen wij de verantwoordelijkheid. Iemand die weinig draagkracht heeft, zou wel eens gemakkelijker kunnen roepen naar een kind. Of bruut zijn. Dus voor ons is het wel belangrijk dat die mensen ook aan de slag gaan met wat er in die rugzak zit. Niet enkel van, oké, we moeten die erdoor halen. Er moet ook gewerkt worden aan die moeilijkheden." (Leerkracht CVO)

"Soms vraagt een leerkracht begrip omdat stagiaires individuele problemen hebben. Dan twijfel je: als ik iets slechts zeg, gaan ze zich dan nog slechter voelen? Eigenlijk zou je daar geen rekening mogen mee houden, maar soms krijg je dan toch de boodschap: geef ze een extra kans, want ze hebben al zoveel problemen. Ik snap dat wel, maar dat wordt wel een toekomstige collega. Wij hebben het thuis soms ook moeilijk, maar dan moet je toch de knop omdraaien en je werk doen. Door de jaren heen is dit erger geworden: niet bij iedereen natuurlijk, maar meer leerlingen hebben het moeilijker. We hebben meer stagiaires met een rugzak, dat komt vaker en vaker voor. Ze zijn onzeker, dat horen we ook veel. Worden er niet teveel eieren onder gelegd, vragen we ons af. We moeten wel erg voorzichtig zijn..." (Kinderbegeleider)



Tip: Ga bewust om met de instroom van cursisten. Niet elk paar extra handen is ook een echte hulp. Weet dat de begeleiding van cursisten intensief kan zijn en dat hiervoor voldoende draagkracht aanwezig moet zijn in het team.

Wisselend geloof in eigen kunnen

Mentoren voelen zich wisselend geneigd en bij machte om gevolg te geven aan die extra uitdagingen. In KO3 en KO5 geloven de medewerkers bijvoorbeeld sterk in hun vermogen om de motivatie van cursisten positief te beïnvloeden. Eén van de kinderbegeleiders vertelt hoe ze dat aanpakken:

"Stagiaires zeggen toch altijd dat ze hier graag staan – we geven hen een goed gevoel. Hoe slagen we daarin? Door vriendelijk en geduldig te blijven zelfs al loopt het niet altijd vlot en door open te zijn, we zijn ook niet heel erg streng tegenover andere plaatsen waar stagiaires de vuile werkjes krijgen en veel negatieve feedback – wij zeggen eerder: ik zal de keukendienst wel doen, jij bent hier om voor de kinderen te zorgen, de keuken dat kan je thuis ook, maar de kinderen dat kan je thuis niet leren. We hadden zelfs al een stagiaire die eerst bij bejaarden wou staan, maar door hier stage te doen is ze toch voor kinderen gegaan en ze komt binnenkort hier werken." (Kinderbegeleider)

Toch lijkt dit zelfvertrouwen eerder uitzondering dan regel. In KO1, KO2 en KO4 hebben mentoren duidelijk minder succeservaringen en benadrukken ze de noodzaak van andere oplossingen. Voor hen ligt de oplossing eerder in een betere selectie of screening van cursisten om teleurstellingen in de toekomst te vermijden en bepaalde profielen de toegang tot de sector te ontzeggen. Een externe mentor vult aan vanuit haar ervaringen:

“Op twee plekken waren er cursisten met een hele grote rugzak. Ik merkte op dat, als zij iets vertelden over hoe hun situatie in elkaar zat, dat de kinderbegeleiders daar niet echt mee om konden en daar onderling over begonnen te lachen. Niet iedereen heeft de juiste opleiding gehad om iemand met een rugzak te kunnen begeleiden. Zij gingen daar heel licht over van: die met haar thuissituatie, pf, het zal wel weer. Ik vind dat dat een punt is, dat we moeten zien: niet iedereen kan iemand aan die zoveel heeft meegemaakt. Je kunt een hele goede begeleider op de werkplek zijn voor iemand waarvan dat traject gewoon loopt. Die komt thuis en die kan de taken maken en heeft een laptop. Je kunt een hele goede begeleider zijn daarvoor, maar iemand met een rugzak is toch echt iets heel anders.” (Externe mentor)

“Er worden meer en meer mensen een beetje gepusht om kinderbegeleidsters te worden. VDAB en dergelijke. Om hun uitkering te behouden, of hun verblijfvergunning te krijgen, maar meestal zijn ze mensen die zelfs geen motivatie hebben om hier komen werken maar dat dit gewoon volgen omdat het moet van de overheid (...). Dat is helemaal verkeerd! Alstublieft, stop daarmee!” (Verantwoordelijke)



Tip: Anticipeer op de hedendaagse uitdagingen van werkpleklernen door een aangepast beleid te ontwikkelen dat de groei van specifieke cursistenprofielen moet waarborgen. Stel in elke situatie de vraag of je de juiste expertise in huis hebt en werk desnoods samen met externe partners om je impact te vergroten.

Van geduld naar berusting

Wanneer groei van cursisten uitblijft, proberen mentoren doorgaans geduldig te blijven. De ervaring heeft immers uitgewezen dat sommige cursisten wat meer tijd nodig hebben om te ontbolsteren of de job in eerste instantie hebben onderschat. Niettemin lijkt men er zelfs in de meest uitzichtloze situaties – alle frustraties ten spijt – voor te kiezen om de rit ‘uit te zitten’. Dat lijkt, ondanks de hoge werkdruk en weerslag op het team, een noodwendigheid:

“De stagiair moet beseffen dat ze stagiair is, maar ook collega. (...) We hebben het nu moeilijk, maar zeggen niet dat ze hier moet stoppen. We hebben geduld.” (Kinderbegeleider)

“(Als iemand niet gemotiveerd is) dan ga je ook wel vaker sneller zeggen van, sorry geen tijd. Want als het niet van de stagiair uitkomt, ja dan moet er ook niemand verwachten dat het uit ons gaat blijven komen.” (Kinderbegeleider)

“Als iemand niet wil leren, kun je het nog duizend keer vertellen. Voor sommige mensen is dit werk gewoon niet het juiste.” (Kinderbegeleider)



Tip: Stel duidelijke grenzen en beëindig het werkplekleren als er weinig perspectief op verbetering is.

Nood aan doordachtere keuzes

Kortom, het actieonderzoek laat zien dat mentoren een toenemende complexiteit ervaren in de begeleiding van cursisten. De laatste jaren komen zij steeds vaker in contact met cursisten die het Nederlands minder goed beheersen, een beperkter leervermogen hebben, weinig leergierigheid tonen en/of een zware persoonlijke rugzak meedragen. Deze complexiteit roept bij mentoren soms kritische vragen en gevoelens van frustratie op, vooral wanneer vooruitgang uitblijft. In dat opzicht moeten organisaties opletten dat mentoren niet berusten in het feit dat sommige cursisten niet tot groei komen. Als werkplekken willen uitgroeien tot échte *enabling niches* waarin iedereen tot ontplooiing komt, moeten ze een inclusiever beleid ontwikkelen dat beter is afgestemd op de kenmerken van de huidige instroom. In sommige situaties kunnen werkplekken sneller ingrijpen of strenger selecteren als er geen motivatie is voor de job.

3.1.5 Doorbreek de routine: investeer in een sterkere inhoudelijke samenwerking met opleidingen

Routinematige samenwerking

Het actieonderzoek leert ons dat de samenwerking tussen werkplekken en opleidingen grotendeels op routine berust. De meeste kinderopvangorganisaties ontvangen cursisten uit een relatief vaste poule van scholen en opleidingen en zijn doorheen de jaren, mede ook dankzij de aanwerving van recent afgestudeerde kinderbegeleiders, vertrouwd geraakt met het verloop van een stagetraject. De opleidingen nemen aanvullend enkele initiatieven om die kennis jaarlijks op te frissen en verder uit te breiden, al is het ene initiatief al beter afgestemd op de werkomstandigheden van kinderbegeleiders dan het andere:

“Vorig jaar zijn wij met alle collega’s naar een mentorendag van een CVO geweest. Dat was dan een beetje een pedagogische studiedag. Ze gaven veel uitleg over de modules. Je had ook inkijk in de cursussen. Dat was wel heel interessant. Maar je moet zien dat daar je mensen voor kunt vrijmaken. Een andere school voorzag een uur of anderhalf uur online om een hele uitleg te geven rond de stage, rond het werkplekleren, rond evaluatie en hoe pak je dat aan. Dat vond ik interessant omdat je je dan ook niet moet verplaatsen. Ze deden dat op de middag terwijl de kindjes sliepen.” (Verantwoordelijke)

“We hebben clips gemaakt waarin een docent van het CVO heel gebald zegt: werkplekleren is zo. Stage is zo. Evaluatie gebeurt bij ons zo. Tussentijdse zit zo in elkaar. Heel veel van die zaken staan in een bundeltje dat de cursist meebrengt - als die het niet kwijt is - en moet afgeven, maar voor onze mentoren is het soms eenvoudiger om een keer naar een clipje - dat duurt een minuut of anderhalve minuut - van een leerkracht te kijken die uitlegt hoe het in elkaar

zit. Of: bij wie kan ik terecht als ik een vraag heb? Of: mag een cursist alleen staan in de groep? Van die concrete vragen hebben we geprobeerd om een aantal infoclips te maken om die kennis en kunde te ondersteunen.” (Externe mentor)



Tip: Zorg ervoor dat aanwezige kennis over opleidingen jaarlijks wordt opgefrist. Opleidingen zijn, net zoals je team kinderbegeleiders, onderhevig aan verandering waardoor het zinvol is om hier telkens opnieuw tijd voor te maken. Zowel opleidingen als werkplekken dragen een verantwoordelijkheid om de kennis over de verwachtingen onder de aandacht aan te houden.

Medewerkers ervaren evenwel grote verschillen tussen opleidingen in de verwachtingen die ze stellen aan cursisten en in de helderheid waarmee ze die verwachtingen communiceren. Terwijl leerdoelen door de ene opleiding zeer duidelijk verwoord worden, blijkt dat voor een andere opleiding minder evident. De toegenomen flexibilisering van opleidingen en variatie aan leertrajecten maakt (eenduidige) communicatie natuurlijk bijzonder complex. Voor mentoren betekent het bijgevolg dat ze geconfronteerd worden met een veelheid aan begrippen en concepten – taal die overigens abstracter is dan de diegene die zij zelf gebruiken om over het werk te praten – waardoor ze nog weinig houvast en overzicht hebben.

“Als we misschien het formulier van de eindevaluatie in het begin zouden krijgen zodat je dat zo eens kunt doornemen, dan heb je toch al een beetje een richtlijn van de doelen dat ze moet behalen, waar ze moeten in groeien en waar niet en dan moet dat niet per se in de handen van de stagiair zelf liggen. Als het een verlegen iemand is, kan ik me echt voorstellen dat dat niet evident is om als stagiair te zeggen: ik moet deze doelen nog behalen.” (Kinderbegeleider)

“Dat competentiedenken zit heel fel in de begeleiding van de EVC's. Daar zijn ze er heel bewust mee bezig, omdat dat echt de zaken zijn die worden afgevinkt en waar er heel duidelijk op geoefend moet worden. Ik denk dat de competenties in de reguliere opleidingen iets meer gelost worden omdat die niet helemaal matchen met die modules. Het is niet dat een module een competentie vervat. Een competentie zit in verschillende modules.” (Externe mentor)

“Een aantal van onze kinderbegeleiders zijn zelf ook niet zo opgeleid. Zij hebben destijds een opleiding gehad die bestond uit heel lang op de schoolbanken zitten en dan een hele deftige stage doen waarin je alles leerde. Ze hebben het werkplekklaren zelf nooit gekend. Dan heb je ook nog een keer de secundaire scholen - met zowel een dubbele finaliteit als een arbeidsmarktfinaliteit - die niet met werkplekklaren werken, maar die nog altijd met stages werken. Voor hen is dat: die komt hier meedraaien. Ik vind het begrijpelijk dat al die verschillende onderwijstypes en werkvormen voor de vaste medewerkers niet meer evident zijn.” (Externe mentor)

We stellen tegelijkertijd vast dat opleidingen het nog op een andere manier moeilijk kunnen maken voor werkplekken en mentoren om zich voor te bereiden op de komst van een cursist. De aanvraag en effectieve start van het werkplekklaren kunnen elkaar

namelijk in snel tempo opvolgen waardoor werkplekken soms erg snel moeten schakelen:

“Dat is nu wel met al die cursisten. En ik weet ook, dat gaat ook niet anders hé. Het is pas eind januari dat die kunnen inschrijven. En het is ook pas dan dat je weet wanneer ze gaan komen. Maar bijvoorbeeld, wat dan nu bij SCHOOL3 is, en dat is hetzelfde bij SCHOOL1, diegenen die al bezig zijn in het traject, die mogen begin februari al starten. Maar ja, eind januari inschrijven, en dan vragen die eigenlijk... Ah, is het goed dat ik maandag start? Ik vind dat... Ik snap wel van waar dat komt en ze kunnen ook bijna niet anders, want als ze inderdaad zoveel uren moeten doen...” (Verantwoordelijke)



Tip: Durf keuzes maken. Werk enkel samen met opleidingen die in staat zijn om hun visie en verwachtingen van bij de start helder te communiceren.

Verantwoordelijkheid van de cursist

In de praktijk komt informatie van de opleidingen doorgaans – door een samenloop van omstandigheden (zie hierboven) – pas op de werkplek terecht nadat de cursist is gestart. Dat is althans de expliciete verwachting van zowel opleidingen als mentoren. Cursisten, zeker zij die het Nederlands niet goed machtig zijn, zijn echter vaak zo overweldigd door de hoeveelheid informatie dat ze moeite hebben om hun eigen leerproces meteen in handen te nemen:

“Scholen vinden dat het de verantwoordelijkheid van de cursist is om heel goed duidelijk te maken wat ze op dat moment moeten leren, wat er op dat moment door de mentor moet aangebracht worden, maar voor het profiel van mensen die we nu binnenkrijgen die die opleiding volgen, is het echt niet evident om dat te doen, om dat over te brengen. Die cursisten weten zelf soms niet goed meer in welke module ze juist zitten.” (Externe mentor)

Er zijn verschillende mensen met 2.4 niveau Nederlands, maar het kan zo variëren van cursist naar cursist wat een 2.4 niveau Nederlands is. Het kan enorm verschillen. (...) Maar het is zoveel, zoveel, zoveel [informatie] voor hen dat ze er op dat moment soms niks van begrijpen. Dat is erg herkenbaar de eerste semester. Dat is een warboel van zoveel informatie dat ze zelfs dat overzicht niet begrijpen of bijhebben als ze naar de werkplek komen. (...) Het probleem is dat we voor sommige stagiairs ook geen duidelijk antwoord kunnen geven omdat het ook voor hen niet duidelijk is. Het is teveel, teveel informatie. Ze komen een dag naar school en ze krijgen een waterval van informatie. En soms kunnen we echt niet verwachten van de cursisten dat ze informatie duidelijk doorgeven, want voor hen is het absoluut niet duidelijk. (Verantwoordelijke)

Doorgaans is er een grote bereidheid om rekening te houden met specifieke verwachtingen ten aanzien van stageopdrachten en taken die cursisten al dan niet mogen opnemen. Maar de afstemming van het dagelijks werk op de abstracte leerdoelen van cursisten wordt als een complexe opgave gezien en schrikt veel mentoren af. Wanneer cursisten er, al dan niet geholpen door hun mentor, dus wél in slagen om bepaalde informatie over te brengen, zijn mentoren niet altijd geneigd om hier uitgebreid

gevolg aan te geven. De job van kinderbegeleider leent zich er bovendien niet toe om de relevantie van het dagelijks werk voor cursisten in vraag te stellen – heel wat taken moeten nu eenmaal gebeuren – en hierdoor komt de verantwoordelijkheid voor het herkennen en grijpen van relevante leerkansen grotendeels op de schouders van de cursist terecht.

“Cursisten hebben dat op papier mee met een lijst waarop ze kruisjes zetten wat ze doen, maar voor onze mentoren loopt die vertaalslag maken niet zo van: die doet nu de module 'werken met ouders'; ik moet zeker zien dat we daarop iets doen. Onze mentoren op de werkvloer geven dat dan - denk ik - soms ook een beetje op. Zij zeggen: volg mij en doe jij maar de vertaalslag naar wat je aan het leren bent.” (Externe mentor)

“We zijn heel welkom op de meeste kinderopvanglocaties en wij mogen dingen benoemen: de cursist is momenteel bezig met de module spel. Die moet hier van alles doen rond spel. Hoe kunnen we dat inplannen in deze week? Hoe zou dat lukken? Dat wij echt die brugfiguur zijn. Het feit dat wij zo welkom zijn in de kinderopvang, vind ik altijd heel fijn, omdat je merkt dat je dan die tussenpersoon bent. Dat vind ik sowieso iets wat goed loopt.” (Externe mentor)



Tip: Formuleer leerkansen. Zoek samen met mentoren hoe ze, zonder al te veel impact op het werk, leerkansen kunnen creëren met het oog op specifieke leerdoelen van cursisten.

Frustraties over gebrek aan gelijkwaardig partnerschap

Verschillende mentoren laten zich in het onderzoek ook kritisch uit over de rol die sommige opleidingen opnemen in het werkplekleren. Hoewel er grote verschillen zijn in aanpak en engagement van scholen, leeft het gevoel onder mentoren dat ze er in een aantal begeleidingstrajecten grotendeels alleen voor staan. Er is sowieso relatief weinig contact en uitwisseling met scholen – een vaststelling die ook externe mentoren zorgen baart (zie hieronder) – maar soms dragen die weinige contacten ook nog eens bij aan een gevoel van ongelijkwaardigheid.

“Als wij er niet zijn, vrees ik dat in de meeste gevallen, als er dan een conflict [met een cursist] is, dat niet wordt doorgegeven [aan de school]. Dat gebeurt dan pas in een tussentijdse evaluatie, maar dan is het soms al te laat of dan zijn er al te veel spanningen.” (Externe mentor)

“Meestal loopt die communicatie tussen de twee ook niet zo heel vlot en dan merk ik dat wij (als externe mentor) de belangrijkste persoon daarin zijn om die tussenpersoon te zijn. Op de locatie vragen ze dan: wil je een keer dit aan de praktijkleerkracht laten weten? De praktijkleerkracht zegt dan: als je daar komt, wil je een keer dat zeggen? We zijn een beetje een tussenpersoon daarin.” (Externe mentor)

“Op zich vind ik dat een goede taak. Dat maakt mij nu niet veel uit, maar we moeten wél opletten dat we bij de essentie van ons project blijven. De essentie van ons werk is om die kinderopvang te versterken. We mogen niet gaan naar: we nemen de taak van de praktijkleerkrachten over

en we versterken daarmee het onderwijs. Dat is niet de bedoeling. Wat nu een beetje gebeurt, is dat de praktijkleerkrachten van de scholen denken: aha, ik ga een keer minder langsgaan, want zij is daar toch.” (Externe mentor)



Tip: Speel kort op de bal als je ontevreden bent over een cursist. Wacht niet af tot een tussentijdse evaluatie om bezorgdheden kenbaar te maken en zoek samen met de cursist én leerkracht naar oplossingen.

In de beleving van medewerkers komen leerkrachten uit bepaalde opleidingen namelijk onvoldoende op de werkvloer om cursisten op te volgen, wordt er bij die bezoeken weinig rekening gehouden met hun werkplanning, is er weinig ruimte voor vragen en overleg wanneer de werkplek daar nood aan heeft, worden taken van leerkrachten doorgeschoven naar (externe) mentoren, zijn cursisten op school onvoldoende voorbereid of krijgen ze verkeerde dingen aangeleerd, zijn schoolopdrachten en leerdoelen soms onrealistisch en weegt de stem van mentoren soms onvoldoende door in de beoordeling. Daarnaast bestaat er onvrede over het feedback- en evaluatiebeleid van opleidingen. Dat is doorgaans een (althans gedeeltelijke) schriftelijke aangelegenheid en brengt heel wat onzekerheid teweeg bij mentoren, in het bijzonder bij mentoren die het Nederlands niet goed machtig zijn.

“Als de stagebegeleider niet vaak langskomt, dan word je als stageplek wat aan je lot overgelaten. Als die hier af en toe eens langskomt en de stagiair ook intensief ondersteunt, dan is dat veel aangenamer voor een werkplek om de stagiair mee te begeleiden.” (Verantwoordelijke)

“Ik heb nu een mailtje van het CVO waarmee we samenwerken met de vraag of hun tien docenten een keer mogen meelopen op onze locaties om te ondervinden hoe onze werkvloeren werken. In die zin zie ik ook van het CVO bereidwilligheid om ons goed te kennen. Ik denk dat de bereidheid er is.” (Verantwoordelijke)

“Sommige leerkrachten praten niet met ons, die kijken naar de papieren die we invullen maar gaan niet in gesprek. Nochtans zien wij de stagiaire het meest. Die papieren, da's soms gewoon kruisjes zetten. We kunnen ook een voorbeeld geven.” (Kinderbegeleider)

“Er is geen eindevaluatie. Er komt iemand langs voor een tussentijdse evaluatie en voor de rest is er niets meer. Dat vinden wij een tekortkoming. Dat komt ook niet fijn over naar mentoren, want ze geven dan als boodschap: wij worden daar niet voor betaald om nog eens extra te komen. Dan heb je als mentor ook zoiets van: ik moet dat dan voor u doen. Dat is ook geen fijn gevoel.” (Verantwoordelijke)

De verantwoordelijke kreeg net bericht dat de leerkracht van de school vandaag niet komt observeren. Het is erg druk op de weg (treinstaking, ongeval) en de leerkracht geraakt niet op tijd op de opvang. Ze heeft rechtsomkeer gemaakt. Mentor en cursist reageren teleurgesteld. De cursist heeft zich voorbereid op het bezoek en is best wel gespannen. De mentor heeft bepaalde aanpassingen gedaan in de planning om het bezoek mogelijk te maken. Ze ergeren

zich ook wat aan de leerkracht. De treinstaking was aangekondigd, ze kon toch inschatten dat het druk zou zijn en op tijd vertrekken? Jij (wijzend op mij) bent er toch ook? Voor de mentor is het belangrijk dat afspraken worden gerespecteerd. (Verslag observatiebezoek)

Zo'n frustraties zijn vaak sluimerend aanwezig op de achtergrond, maar kunnen na verloop van tijd – wanneer het gebrek aan wederkerigheid blijft bestaan – uitmonden in een concreet conflict met een leerkracht of opleiding. In KO1 en KO2 kwam de relatie met een opleiding zelfs zo hard onder druk te staan doorheen het onderzoek dat de werkplek besliste om de samenwerking stop te zetten:

“Ja, vandaar daar dat wij net hebben besloten om niet meer met verschillende CVO's te gaan werken. Omdat dat heel, heel belastend is. Zeker als CVO, zoals SCHOOL2, omdat alles zo veralgemeend en onduidelijk is en absoluut geen structuur heeft. Dan heb ik zo iets, van: sorry, of we proberen iets goed te doen of we vullen gewoon zomaar in om dan stagiairs en de goedkope werkkraft te hebben. Daar doen we niet aan mee. We hebben die feedback doorgegeven aan de CVO, dat we er dan mee gaan stoppen.” (Verantwoordelijke)

Nood aan gedeeld verwachtingspatroon en engagement

Kortom, het actieonderzoek laat zien dat de samenwerking met opleidingen vaak routinematig vorm krijgt waardoor medewerkers slechts beperkt zicht hebben op de concrete verwachtingen van opleidingen. De variatie in opleidingen en individuele leertrajecten zorgt voor verwarring, terwijl informatie vanuit de opleidingen niet altijd tijdig de werkvloer bereikt. Daarnaast spelen andere factoren mee, zoals de korte tijd tussen aanvraag en effectieve start, het overladen van cursisten met informatie en verschillen in communicatie tussen opleidingen. Wanneer de verantwoordelijkheid voor de vertaalslag bij de cursist ligt, wat in de praktijk vaak het geval is, vergroot dat het risico op misverstanden en oppervlakkig leren. Het zou daarom waardevol zijn als organisatoren van kinderopvang een proactiever beleid zouden voeren waarin zij samen met (een selectie van) opleidingen een gedeeld verwachtingspatroon en engagement opbouwen. Zo'n inhoudelijke samenwerking gaat verder dan eenzijdige informatieverstrekking en creëert ruimte voor gezamenlijke reflectie over hoe leerdoelen en opdrachten in de praktijk kunnen worden omgezet, begeleid en geëvalueerd. Een mogelijk aandachtspunt is wel het beperkte aantal stagiairs dat een werkplek kan verwelkomen tegenover de nood van opleidingen om hun cursisten een stageplaats aan te bieden. Dit kan opleidingen ertoe nopen om met veel verschillende werkplekken samen te werken.

3.1.6 Verruim het palet aan strategieën van mentoren om werkpleklernen te stimuleren

Veel uitleggen en voordoen (zonder te verantwoorden)

Het actieonderzoek maakt duidelijk dat meedraaien in de dagelijkse werking gezien wordt als de beste leerschool voor cursisten. Kinderbegeleiders doen gewoon zoals altijd

en trachten cursisten gaandeweg te introduceren in het beroepsmatig handelen. Ze worden mee opgenomen in dagelijkse patronen en rituelen. Dat begint vaak met een uiteenzetting van het dagverloop. Zonder inzicht in dat dagverloop loop je er als cursist immers wat verloren bij, zie je niet wat nodig is en kan je moeilijk initiatief nemen. Niet alles behoeft evenwel uitleg. Mentoren verwachten van cursisten immers ook dat ze leren door het goede voorbeeld te volgen:

“Wij praten zoveel tegen de kinderen. Tegen het einde van de stageperiode zou de stagiaire dat toch moeten overnemen?” (Kinderbegeleider)

Anderzijds merken we dat mentoren, ondanks een zeker bewustzijn van het belang, vaak vergeten uitleggen wat de achterliggende motieven zijn voor hun handelingen of beslissingen. Het zorgen voor die inhoudelijke verdieping zien mentoren trouwens als een gedeelde verantwoordelijkheid. In KO1 en KO2 verlangt men bijvoorbeeld van cursisten om hiertoe het nodige initiatief te nemen:

“Stel veel vragen aan je collega’s. Vooral ‘waarom doe je dit?’”. (Afsprakenblad voor nieuwe cursist in KO1)

“De mentor vertelt dat de stagiaire vragen heeft gesteld over een eetmoment dat moeilijker verliep waardoor ze kon uitleggen hoe je rust in de groep kan creëren. De mentor vertelde over situaties waar ze dat zelf ook heeft meegemaakt en hoe ze dat dan oplost, over het belang van positieve feedback aan kinderen, enzovoort.” (Verslag praktijkbezoek)

“‘De tweeling’ drinkt nog een fles na het middagmaal. Cursist 4 vraagt of dat niet veel is. Mentor 5 geeft haar gelijk, maar zegt dat als de mama dat zo wilt, zij dat doet. Ze legt niet uit waarom.” (Verslag praktijkbezoek)



Tip: Stimuleer mentoren om, wanneer het werk dit toelaat, voldoende duiding te geven bij gestelde handelingen en gemaakte keuzes. Wat voor mentoren vanzelfsprekend lijkt, is dat niet noodzakelijk ook voor cursisten. Zorg er dus voor dat cursisten écht begrijpen wat er gebeurt en waarom.

Weinig aandacht voor reflectie

Voor mentoren zit de kracht van werkplekleren vooral in het ‘doen’, ‘zelf ondervinden’, ‘volhouden’, ‘eigen werkwijze zoeken’ en ‘toepassen van feedback’. Het belang van samen ‘nadenken’ en ‘reflecteren’ komt opvallend minder aan bod in het gevoerde discours. Tijdens praktijkbezoeken stellen we inderdaad vast dat er in de begeleiding van cursisten minder aandacht gaat naar het uitlokken van reflectie. De interacties tussen mentor en cursist zijn vaak erg *straight forward* en oplossingsgericht – praktische werkinstructies, corrigeren van gedrag, concrete tips en adviezen – waardoor cursisten nauwelijks actief gestimuleerd worden om na te denken en verbanden te leggen met eerder verworven beroepskennis. Hetzelfde geldt voor de manier waarop mentoren

omgaan met vragen van cursisten naar toestemming of bevestiging: deze wordt gegeven eerder dan reflectie te stimuleren.

“Cursist 2 vraagt ‘wil je dat ik in de kamer speel?’. Ze bedoelt de eetruimte, daar heeft Mentor 6 snel wat duploblokken gelegd. Mentor 6: ‘nee, ze zijn goed aan het spelen’. Ik beaam wat Mentor 6 zegt. Dit had een goede leerkans kunnen zijn voor Cursist 2 als Mentor 6 had gereageerd met de vraag waarom ze al dan niet zou tussenkomen.” (Verslag praktijkbezoek)

“Cursist 2 heeft een schoolopdracht waarin ze drie boeken moet voorlezen over diversiteit aan kinderen en één activiteit hierover moet begeleiden. Mentor 4 stelt bijvragen, maar geen reflecterende vragen, eerder ‘wat heb je al, welke thema’s, ...’. Ze zoekt vooral mee naar oplossingen.” (Verslag praktijkbezoek)



Tip: Stimuleer reflectie. Vraag mentoren om hun interactie met cursisten te analyseren en stimuleer hen om, in het belang van het leerproces van de cursist, meer reflectieve vragen te stellen om beroepskennis op te roepen.

Gemiste leerkansen

Meer algemeen merken we dat het switchen tussen de mindset van een kinderbegeleider en een mentor vaak niet evident is. Mentoren herkennen bijgevolg niet altijd wanneer nieuwe leerkansen zich aandienen voor cursisten of ze vinden het niet haalbaar of opportuun om er continu op in te spelen.

“De kleuractiviteit van Cursist 3 zou een mooi leermoment kunnen zijn. De kinderen moeten veel wachten en Mentor 8 moet veel ‘wacht wacht’ zeggen tegen de kinderen vooraleer ze een potlood krijgen. Ze zou ook kunnen ingrijpen en ondersteunen, het perspectief van de kinderen innemen. Er zijn veel feedbackkansen zowel op de activiteit als op de begeleiding ervan. De kinderen zijn wel betrokken aan het kleuren. Zowel Mentor 8 als Cursist 3 staan voorovergebogen over de tafels de activiteit te begeleiden.” (Verslag praktijkbezoek)



Tip: Bekijk een dag of activiteit eens door de ogen van een cursist en ga op zoek naar leerkansen om verder over in gesprek te gaan.

Bij meer timide of minder gemotiveerde cursisten en als cursisten moeizamer leren, wordt de beperkte didactische bagage van de vaste medewerkers extra duidelijk. Mentoren beschikken niet over het nodige inzicht in het leerproces noch over de nodige vaardigheden om de moeilijkheidsgraad van een taak stap voor stap te verhogen of het leerproces gericht bij te sturen. Ze lijken niet echt te weten hoe een leerproces verloopt en hoe je leren kunt stimuleren.

“Als een stagiaire leergierig is, is alles makkelijk. Je geeft feedback en je ziet elke dag een grote verbetering, dat maakt je ook blij als mentor, dat doet deugd. Als het niet lukt, moet je jezelf

aanpassen. Je moet je zoeken naar een manier om een negatieve boodschap te geven, maar dat is niet makkelijk.” (Kinderbegeleider)

Nood aan begeleiding met aandacht voor ‘doen’ én ‘begrijpen’

Kortom, het actieonderzoek laat zien dat mentoren over een vrij beperkt handelingsrepertoire beschikken om werkpleklers te stimuleren. De interacties tussen mentor en cursist zorgen doorgaans voor weinig inhoudelijke verdieping en reflectie, terwijl ook heel wat potentiële leerkansen onbenut blijven. Voor het leerproces van cursisten is het echter waardevol dat ze niet alleen leren ‘doen’, maar ook leren ‘begrijpen’ en hun keuzes leren verantwoorden aan de hand van professionele en persoonlijke referentiekaders. Hen hierin ondersteunen vergt meer kennis en bewustzijn van hoe leerprocessen zich voltrekken en een grotere variatie in didactische tussenkomsten, wat op zijn beurt de nodige training van mentoren vereist. Denk bijvoorbeeld aan hulp bij het herformuleren van instructies naar reflectievragen, de ontwikkeling van een grotere alertheid voor leerkansen die op de achtergrond aanwezig zijn en het geven van (negatieve) feedback. Ook kan je belangrijke kaders een plek geven in de ruimte. Een groter pallet aan strategieën kan ook nuttig zijn om meer timide of minder gemotiveerde cursisten of cursisten die moeizamer leren, toch tot leren te brengen.

3.1.7 Groei uit tot een (kwaliteitsbewuste) inspirerende praktijk voor cursisten

Respect en vertrouwen t.a.v. elkaars pedagogische aanpak

Onder kinderbegeleiders is het doorgaans niet de gewoonte om elkaars aanpak onder de loep te nemen. Iedereen heeft een eigen manier van werken ontwikkeld die men als kwaliteitsvol beschouwt, gebaseerd op persoonlijke ervaringen en overtuigingen, op de reacties van kinderen en ouders en op de occasionele feedback van leidinggevendenden, externen of zorginspectie. Voor kinderbegeleiders is het ook belangrijk dat ze zich goed voelen bij hun manier van werken en vanuit die overtuiging laten zo ook veel ruimte voor autonomie aan collega's. Dat geeft rust op de werkvloer en is een blijk van vertrouwen in elkaar. Iedereen is ook betrokken op de eigen taken in de eigen leefgroep.

“Je moet jezelf ook goed voelen bij de manier waarop je iets doet. Als je zegt dat het voor jou niet werkt, dan voel je jezelf er waarschijnlijk niet goed bij. Nu heb je een eigen manier gevonden waar je jezelf wel goed bij voelt.” (Kinderbegeleider)

“Ik heb daar zelf geen nood aan. Je doet die activiteiten voor die kinderen, niet voor je collega's die hier staan en dat zien. Ik denk dat het belangrijkste is dat de kinderen zich amuseren. Ik denk dat ons dagelijks werk niet inhoudt dat we kijken hoe een collega het doet. Ik vind het altijd leuk als ik daar kom en ik zie dat het goed gaat, maar je staat er niet de hele tijd om te zien hoe het gaat. Dat is niet ons dagelijks werk.” (Kinderbegeleider)

“Soms ga ik naar de slaapkamer om iemand eruit te halen. Jullie zijn dan bezig. Je moet niet verwachten dat ik langsloop en zeg: “Meisjes, tof, dat is een goed idee.” (Kinderbegeleider)

“Mentor 2 geeft een soort van handleiding mee over wat de verschillende kinderen nodig hebben om in slaap te vallen: over het hoofdje aaien, je hand op de rug leggen, handje vasthouden, met rust laten, ... Mentor 2 vertelt dit met veel zorg en tederheid in haar stem. Maar opnieuw duikt er bij Mentor 2 bescheidenheid en voorzichtigheid op. ‘Dat is hoe ik het doe’, zegt ze. ‘Cursist 11 moet haar eigen methode vinden om de kinderen in slaap te krijgen. Ik merk dat andere collega’s het anders doen. Ze zetten een muziekje op bijvoorbeeld. Dat doe ik niet. Iedereen heeft zijn manier.’” (Verslag praktijkbezoek)



Tip: Laat de manier waarop cursisten kennismaken met verschillen in aanpak niet louter over aan het toeval. Zet goede praktijken extra in de verf en benut specifieke talenten en kwaliteiten van medewerkers in functie van het werkplekleren.

Weinig expliciete aandacht voor kwaliteit en kwaliteitsverbetering

Het respect en vertrouwen ten aanzien van elkaars pedagogische aanpak zorgt er evenwel voor dat de pedagogische kwaliteit een blinde vlek vormt voor veel vaste medewerkers. Wanneer we hen de stelling *‘Wij zijn een inspirerende werkplek’* voorleggen, is het antwoord voor velen vanzelfsprekend positief. Afgezien van enkele kleine verbeterpunten – mentoren verwijzen bijvoorbeeld naar hun gsm-gebruik of het opzetten van filmpjes – zijn medewerkers er doorgaans van overtuigd dat cursisten bij hen op de werkplek het goede voorbeeld te zien krijgen. In dat opzicht benadrukken ze dat er hard gewerkt wordt, kinderen het naar hun zin hebben, er veel activiteiten plaatsvinden, de ruimte af en toe heringericht wordt, enzovoort. Cursisten krijgen dus een goede basis mee en een realistisch beeld van de job.



Tip: Denk als team kritisch na over de stelling *‘wij zijn een inspirerende werkplek voor cursisten’*. Benoem zowel goede als minder goede voorbeelden. Plaats de bevindingen vervolgens onder de zes (MeMoQ) dimensies van pedagogische kwaliteit om te achterhalen in hoeverre de werkplek een pedagogisch inspirerende praktijk is voor cursisten. Vraag nu ook de mening van cursisten en/of een pedagogisch coach. Vergelijk de perspectieven en formuleer actiepunten om sterktes nog beter in de verf te zetten en eventuele blinde vlekken weg te werken.

Niettemin observeren we, net zoals externe mentoren, dat de gewenste pedagogische norm niet altijd gehaald wordt:

Soms geeft Mentor 6 wat ongepaste opmerkingen zoals tegen een peuter die huilt zeggen “ben jij nog een baby?”, “stop met huilen” en “wij zijn niet bang”. Bij het neerschrijven komt ze harder

over dan hoe ze dat doet. Het is subtiel en niet met de bedoeling te kwetsen, maar wel ongepast en een uiting van onmacht volgens mij. (Verslag praktijkbezoek)

“‘Verkeerde’ handelingen kom ik op 80% van de werkplekken tegen, helaas. Ik merk dit vooral aan de eerder passieve houding die de vaste begeleiders aannemen tijdens de spelmomenten. Vaak gaan ze op een stoel (of bij het buitenspelen in een loungeset) zitten en laten ze de kinderen maar begaan. Ook het spelaanbod dat geboden wordt, laat vaak te wensen over. Het negeren van bepaalde richtlijnen/veiligheidsinstructies (bv. slapen met doek over het hoofd, slapen in een park vol speelgoed) komt helaas ook wel voor, zij het in mindere mate.” (Externe mentor)

“Vroeger was ik ook zo, altijd plezier willen maken met de kinderen, maar ook serieus zijn is belangrijk af en toe, anders luisteren ze niet. Ze moeten leren stilzitten voor op school.” (Kinderbegeleider)

Die imperfecties blijven doorgaans onder de radar en dreigen bijgevolg genormaliseerd te worden door cursisten. In dat opzicht merken we dat kinderbegeleiders, naast tijd en ruimte voor kritische zelfreflectie, nood hebben aan externe input of een meer verfijnd en gedetailleerd theoretisch kader om kansen voor kwaliteitsverbetering te blijven zien. Door het gebrek aan woorden en concepten om abstractie te maken van de concrete praktijk is het voor hen bovendien ook moeilijk om reflecties in een gespreksvorm te gieten die natuurlijk en vertrouwd aanvoelt.



Tip: Wees niet enkel het goede voorbeeld in de concrete dagdagelijkse actie, maar ook in de kritische reflectie op die actie. Stimuleer kinderbegeleiders om hun handelen systematisch te analyseren (bv. via coaching, vorming, opleiding) en laat cursisten mee ondervinden hoe het werken aan kwaliteit continu aandacht vereist.

Nood aan een kwaliteitsbewuste aanpak

Kortom, het actieonderzoek laat zien dat mentoren hun eigen handelen en dat van collega's zelden expliciet in vraag stellen. Cursisten worden ondergedompeld in een sterk gepersonaliseerde praktijk die nauwelijks ter discussie lijkt te staan, hoewel ze allerlei imperfecties bevat. Die imperfecties hoeven op zich geen probleem te zijn – de job van kinderbegeleider is immers erg uitdagend en cursisten moeten zich daar een realistisch beeld over vormen – maar het gebrek aan expliciete aandacht voor die imperfecties houdt wel het risico in dat cursisten ze normaliseren en overnemen. Werkplekleren behoeft dus een kwaliteitsbewuste aanpak die de kritische geest van cursisten en vaste medewerkers prikkelt en hen een bril en manier aanreikt om die imperfecties te leren zien en te bespreken. Cursisten maken zo niet enkel kennis met verschillende werkwijzen, maar ook met een pedagogische norm en hoe die nagestreefd kan worden.

3.2 Onderzoeksvraag 2: Hoe kan werkplekleren werkplekken versterken?

Waar de focus in de eerste onderzoeksvraag ligt op 'hoe' werkplekleren bevorderd kan worden, stellen we ons hier de vraag 'wat' cursisten leren op de werkvloer en hoe kwalitatief dat is. Een eenzijdige focus op de kwaliteit van de leeromgeving kan er immers toe leiden dat de kwaliteit van de pedagogische praktijk die wordt aangeleerd buiten beschouwing blijft. Onbewust draagt dit bij aan een opvatting van werkplekleren als een reproductie van de bestaande praktijk en als eenrichtingsverkeer. Dat vinden we onwenselijk, vooreerst omdat we merken dat werkplekleren potentieel gepaard gaat met momenten van verstoring en dus ook waardevolle leerkansen biedt voor de vaste medewerkers. Daarnaast willen vermijden dat pedagogisch minder sterke praktijken (effectiever) doorgegeven worden. Tot slot merken we dat de pedagogische kwaliteit een rol speelt in de samenwerking tussen opleidingen, externe mentoren en stageplaatsen, meestal onuitgesproken en gepaard met een zekere handelingsverlegenheid om het thema ter sprake te brengen. Daarom hebben we in het tweede projectjaar ook onderzocht welke rol werkplekleren kan vervullen in termen van kwaliteitsverbetering. We besteedden hierbij aandacht aan gedeelde leerkansen binnen interventies en aan de (mogelijke) meerwaarde van een externe blik, zoals van een externe mentor, een leerkracht uit de opleiding of van onszelf als onderzoekers in dit actieonderzoek.

3.2.1 Welke kansen en uitdagingen biedt mentorschap als hefboom tot kwaliteitsverbetering?

Kansen

In ons onderzoek merken sporadisch momenten van tweerichtingsverkeer tussen cursisten en vaste medewerkers. Hoewel het sociaal wenselijk lijkt om als mentor te zeggen dat je ook iets kunt leren van stagiairs merken we dit maar zelden in de praktijk. We zien weinig situaties waarin een leermoment voor de stagiair ook een leermoment wordt voor de vaste medewerkers en dat kansen voor reflectie en gesprek ook effectief worden benut. Sommige kinderbegeleiders geven ook eerlijk aan dat ze niet verwachten iets te leren van een stagiair. We vermelden hier de observaties en uitspraken die volgens ons aantonen waar er toch kansen liggen op dit vlak.

Mentorschap kan zorgen voor extra motivatie en voldoening bij vaste medewerkers. De rol van mentor kan variatie brengen in het takenpakket en aanvoelen als een erkenning voor de opgebouwde ervaring. Gemotiveerde stagiairs kunnen vaste medewerkers ook bevestigen in hun manier van werken. Als een stagiair enthousiast reageert en met hen meedoet, voelen vaste medewerkers zich gesteund in hun aanpak. Op hun beurt steunen ze ook graag stagiairs die gepassioneerd bezig zijn en initiatief nemen. Dan ontstaat er een positieve dynamiek waarbij stagiairs en vaste medewerkers het beste in elkaar naar boven halen.

"Ik vind het ook altijd leuk als er een stagiair zelf komt vragen om samen een activiteit te doen. Ooit heb ik iets met scheerschuim gedaan. Als er dan een stagiair komt van oh, scheerschuim? Ja, kom, we doen dat. Dan voel je je ook gesteund om creatieve dingen te doen."
(Kinderbegeleider)

Het kan ook motiverend werken dat er nog steeds gemotiveerde mensen kiezen voor deze job. Het lijkt kinderbegeleiders hoop te geven dat er nog steeds mensen zijn die een bewuste en positieve keuze maken voor deze sector en dat kan als tegengewicht dienen voor andere ervaringen met de kwaliteit van de instroom. Vaste medewerkers kunnen fierheid ervaren als een stagiair het goed doet. Dit bevordert ook de beeldvorming van de werking en van het beroep.

“Er kwam deze morgen een mama om te wennen en die zette zich vanachter met de baby's op de mat. En ik had een stagiair en die zat daar ook op de mat en die was met die baby's bezig. En die mama zei tegen mij: “Dat is nu wel heel raar voor mij, ik wist niet dat jullie baby's knuffelden. Het gevoel dat die baby's worden vastgepakt en geknuffeld is voor mij echt een geweldige ervaring”. Door de verhalen in de media zijn er ook wel mensen zijn die een beetje argwanend zijn (naar de kinderopvang) maar dat was eigenlijk wel een heel leuk moment dat ze dat kon zeggen tegen mij. Die stagiaire is ook gepassioneerd bezig met de baby's.” (Verantwoordelijke)

“En sommige stagiairs zijn heel lief voor de kinderen. Zeker als ze er direct naartoe gaan. Dan sta je daar zo fier.” (Verantwoordelijke)

Verschillende vaardigheden die vaste medewerkers inzetten tijdens de stagebegeleiding zoals observeren en feedback geven en ontvangen, wenden ze sporadisch aan in de samenwerking met collega's. Werkplekleren kan zo indirect bijdragen aan kwaliteitsverbetering. Sommige medewerkers vertellen dat ze extra aandacht besteden aan de kwaliteit van hun handelingen omwille van hun voorbeeldfunctie naar stagiairs.

“Een stagiaire kijkt naar jou op als een rolmodel. Je bent je dan ook bewuster van je werk. Als je iets fout doet, dan corrigeer je jezelf ook eerder, omdat mensen dingen die niet goed zijn snel kopiëren. Een stagiaire biedt ook een moment om stil te staan, om te zien wat je wel of niet goed doet.” (Kinderbegeleider)

Ook merken we dat medewerkers zich soms bewuster worden van hun praktijk wanneer ze die aan een stagiair moeten uitleggen. Persoonlijke, verborgen of belichaamde kennis kan zo zichtbaar worden en wordt hierdoor voorwerp van gesprek. In een van de locaties brengt een nieuwe collega aan dat de vaste medewerkers het slaapmoment op uiteenlopende manieren aanpakken. Maar de conclusie blijft vrijblijvend: ieder doet het op zijn manier. Een diepere reflectie over de voor- en nadelen van verschillende werkwijzen lijkt niet aan de orde.

Als mentor maken vaste medewerkers soms kennis met nieuwe theoretische kaders en termen of kunnen ze hun bestaande kennis opfrissen. Zo komen ze via de evaluatieformulieren in contact met de 15 basiscompetenties. Dit biedt in principe ook een kans om stil te staan bij het eigen functioneren.

“We zien (stagebegeleiding) ook een beetje als een groeikans voor die mentoren zelf. Om zelf ook nog eens een keer stil te staan bij hoe functioneer ik nu eigenlijk in de praktijk. Bij sommige mentoren is dat al tien jaar geleden ofzo, dat die de opleiding hebben gevolgd.” (Verantwoordelijke)

Af en toe zien we dat vaste medewerkers bijleren van stagiairs die de werking in vraag stellen of recente inzichten uit hun opleiding aanbrengen. Zo maakt een nieuwe medewerker haar collega's erop attent dat ze verschillend omgaan met de regels en afspraken. Op een andere locatie leren de vaste medewerkers iets bij van de stagiair over emoties spiegelen.

Ik vraag aan de cursist: 'wat is het meest interessante dat je al hebt gehoord in de lessen over baby's en peuters, wat interesseert jou heel erg?' De stagiaire antwoordt: 'Je moet spiegel zijn voor de kinderen. Bijvoorbeeld als kindje huilt, niet zeggen: niet huilen, niet huilen, dat mag niet. Je moet zeggen, mama gaat komen, alles komt goed, ik zie dat je aan het huilen bent.' De vaste medewerker gaat daar direct op in en zegt: 'Ah, mag dat niet meer? Zeggen van niet huilen?' en dan legt de stagiair aan de vaste medewerker uit dat ze hebben geleerd op school dat 'je een spiegel moet zijn'. De cursiste geeft aan: 'voor mij was dat heel nieuw, want ik doe niet zo. Ik zeg altijd tegen mijn kinderen, niet huilen of waarom huil jij? Of ik zeg ook: dat is niets. Maar nu heb ik geleerd: voor mij is het niets, maar voor het kind is dat alles en is dat misschien wél iets.' (Verslag praktijkbezoek)

De begeleiding van stagiairs kan vaste medewerkers ook aanzetten om kritisch te kijken naar de ruimere werking, zoals de variatie in het activiteitenaanbod of de samenwerking tussen de medewerkers.

Sommige stagiairs houden bijvoorbeeld een rustig tempo aan of gaan op in het moment, in hun interactie of spel met de kinderen. Als er te weinig vaste medewerkers zijn a rato van het aantal stagiairs, dan geraakt de rest van het werk in de knoei. De vaste medewerkers storen zich hier soms aan. Zij bewaren het overzicht en kijken vooruit. Ze weten uit ervaring dat ze er aan dit tempo niet zullen geraken. Of ze zien alle taken die nog moeten gedaan worden. De vaste medewerkers hebben er een dubbel gevoel bij. Aan de ene kant vinden ze dat het werk in de opvang moet vooruitgaan en dat alle taken moeten gedaan worden en de afspraken worden nagekomen. Aan de andere kant twijfelen ze ook aan zichzelf: kijken we niet te veel op de klok? Kunnen we nog opgaan in het moment? (Verslag praktijkbezoek)

"Complimenten geven, ligt niet in onze aard. Niet naar elkaar, maar ook niet naar stagiaires. We merken wel op als de stagiaire iets goed doet en geven dan ook signalen aan elkaar, zo van heb je het ook gezien, die doet dat wel goed. Maar we spreken dit niet altijd uit. Misschien moeten we dat meer doen? We weten hoe prettig het is om complimenten te krijgen, ook al worden we er verlegen van. Zelf krijgen we niet zoveel complimenten van de leidinggevende of van de ouders." (Kinderbegeleider)

Uitdagingen

Het lijkt een diep ingesleten overtuiging te leven dat je de job van kinderbegeleider vooral al doende leert en dat je na enkele jaren praktijkervaring je de job in de vingers hebt. De perceptie is dan dat een cursist die aan het begin staat van dit traject een ervaren medewerker weinig kan bijleren. De beperkte schoolse kennis die een cursist binnenbrengt, lijkt van weinig tel. Zo vormt de afstand tussen theorie en praktijk volgens ons ook hier een hinderpaal. Pedagogische theorieën worden minder als nuttig ervaren. Het theoretisch jargon op school verschilt sterk van het taalgebruik op de werkvloer. Vaste medewerkers en stagiairs zien moeilijk het verband tussen de theoretische handvaten en hun eigen praktijk. Ze ervaren theoretische concepten eerder als kunstmatig, abstract en weinig bruikbaar.

“Het is niet zo dat wij zonder een school kunnen, maar theorie en praktijk liggen in onze job een beetje uit elkaar.” (Verantwoordelijke)

“Opleidingen hebben een duidelijke visie op het beroep en willen die visie graag communiceren naar de werkplek om een gezamenlijk verwachtingspatroon te creëren. We merken echter dat er in die visie en communicatie veel complexe termen aanwezig zijn die ervoor zorgen dat de visie niet begrepen en gedeeld wordt door medewerkers op de werkvloer.” (Verantwoordelijke)

Vaste medewerkers lijken hun praktijk grotendeels te baseren op persoonlijke (ervarings)kennis die niet of nauwelijks refereert naar theoretische kaders. Maar een zeer persoonsgebonden en weinig theoretisch onderbouwde praktijk kan medewerkers kwetsbaar maken wanneer ze geconfronteerd worden met kritische vragen of meningsverschillen. Uit zelfbehoud kunnen ze kritiek afweren omdat die erg persoonlijk aanvoelt. Medewerkers hebben een manier van werken gevonden die bij hen past en die ze kunnen volhouden. Die laten ze niet makkelijk los. Ook kan er een vrijblijvende reactie volgen op kritiek: iedereen doet het op z'n eigen manier. Op die manier gaan vaste medewerkers ook complexiteit uit de weg.

“Een stagiaire had een badje gegeven. Een vaste medewerker had haar daarop aangesproken: dat doe je niet zo, je moet dat zo en zo en zo doen. Maar blijkbaar had de stagiaire direct de reactie gegeven: jawel, ik heb dat zo geleerd op school. Dus ik moet dat zo doen. De vaste medewerkers vonden: die kan niet zo goed met feedback omgaan. Terwijl dit een moment was geweest om te vragen: hoe heb jij dat dan geleerd op school? Waarom doe je dat op die manier? Dat had een goed leermoment geweest, maar ze hebben dat een beetje te persoonlijk genomen denk ik.” (Verantwoordelijke)

Het gebrek aan een verfijnd theoretisch kader kan er ook voor zorgen dat vaste medewerkers niet genoeg kapstokken hebben om kritisch naar hun eigen functioneren te kijken en te blijven streven naar kwaliteitsverbetering.

3.2.2 Welke kansen en uitdagingen biedt de betrokkenheid van externe actoren als hefboom tot kwaliteitsverbetering?

De begeleiding van stagiairs brengt vaste medewerkers in contact met externe actoren: leerkrachten uit de opleiding, externe mentoren die de stagiairs bijkomend ondersteunen en in ons geval ook onderzoekers die het werkplekleren zelf onder de loep nemen. Ook dit brengt kansen en uitdagingen met zich mee.

Kansen

In gesprekken met externen maken medewerkers (onbewust) kenbaar waar ze waarde aan hechten en hoe ze willen overkomen naar de buitenwereld. Aan de hand van wat ze spontaan vertellen en doen, tonen ze hun waarden en hun overtuigingen over wat ze als 'kwaliteit' beschouwen. Onrechtstreeks geven ze ook aan wat ze denken dat de externe belangrijk zal vinden. Een externe kan deze waarden en overtuigingen expliciet maken door ze af te toetsen bij de vaste medewerkers. Op die manier kan er een groter (zelf)bewustzijn groeien.

Doorheen verschillende bezoeken vertelt de verantwoordelijke hoe graag ze bijscholingen volgt en andere werkingen bezoekt. Telkens neemt ze hier medewerkers of stagiairs mee naartoe. 'Je doet dat vaker hé, zo mensen meenemen?' vraag ik. 'Het is me opgevallen'. 'O, ja?' antwoordt ze. 'Dat doe ik wel ja.' (Verslag praktijkbezoek)

Externen kunnen vaste medewerkers bevestigen en aanmoedigen in hun praktijk. De positieve feedback van een externe kan een bron vormen van professionele waardering, zeker als die direct op de werkvloer wordt gegeven. In praktijken waar er geen pedagogisch ondersteuner werkzaam is, de leidinggevende niet aanwezig is op de werkvloer en/of er geen functioneringsgesprekken worden gehouden, is dit misschien de enige bron van professionele feedback of van een koppeling tussen praktijk en theorie.

Zowel de stagiair als de vaste medewerkers hebben als opdracht om welbevinden en betrokkenheid te observeren. Beide zijn hier onzeker over. Op een bepaald moment zegt de vaste medewerker over een kindje: 'ik zie dat zijn ogen helemaal rood zijn'. Waarop ik zeg: 'Kijk, je kunt dat wel, je kan wel goed observeren, want je hebt niet geïnterpreteerd'. Daarop zei de vaste medewerker, tegen mij: 'jij zou hier elke dag moeten zijn'. Vervolgens begon ze tegen het kind te zeggen: 'je bent moe, je wilt gaan slapen'. Waarop ik zeg: 'dat is interpretatie! Maar ook emotionele ondersteuning!' (Verslag praktijkbezoek)

Ik zeg tegen de stagiair: als je wilt leren hoe je plezier moet maken, moet je naar M3 kijken, want zij kan dat heel goed. En daar fleurt M3 ook wel van op. En de stagiair waardeert dan ook van ja, inderdaad, zij lacht heel veel met de kinderen, ze speelt heel veel, ze is altijd met een glimlach hier op het werk. (Verslag praktijkbezoek)

Externen kunnen er ook voor zorgen dat medewerkers door de ogen van een buitenstaander naar hun manier van werken kijken en hun handelingen als minder vanzelfsprekend ervaren. Dit kan vaste medewerkers ertoe aanzetten om hun werkwijze te expliciteren en te verantwoorden. Verborg en/of belichaamde kennis wordt zo gedeeld met anderen en voorwerp van gesprek. Het creëert een opening voor reflectie.

"Op een van mijn locaties hadden ze een baby'tje met een handdoek vast gestoken tijdens het eten. Dat kindje kon niet bewegen. Iemand zei meteen: leg maar uit waarom we dat zo doen, zodat we hier geen klacht aan ons heen hebben. Dan bleek dat, als ze dat kindje los eten zouden geven, er geen eten meer over was. Het vloog overal, alle kanten op. Er was wel iets voor (te zeggen), maar hadden zij dat niet gezegd, dan was dat bij mij al een grote rode vlag geweest van: oei, ze steken de kinderen hier helemaal vast met die handen. Mijn cursist was ook eten aan het geven op dat moment. Dan probeer ik te zeggen: als dat bij dat kindje thuis wordt gedaan, als door de arts gezegd wordt om het zo te doen, kan dat, maar we gaan dat niet bij de andere kindjes doen. Dan vraag ik ook waarom we dat niet doen bij de andere kindjes en probeer ik ze daarop te laten antwoorden. Ondertussen heeft die locatie dat ook gehoord en nemen ze dat ook mee." (Externe mentor)

Als externen handelingen opmerken die ze verkeerd vinden, proberen ze op z'n minst de cursist hierop attent te maken.

"Als ik zie dat iets pedagogisch niet of niet helemaal correct is, dan zeg ik tegen de cursist: oké, wat leren we hieruit? Sommige dingen kun je niet veranderen. Kindjes die heel vaak wenen of niet snel worden opgepakt, vind ik ook al een verkeerde handeling. Dan zeg ik: wat leer je hieruit als je zelf als kinderbegeleider aan de slag gaat?" (Externe mentor)

“Ik kom soms wel op plaatsen waar ik met de cursist iets bespreek dat in de theorie anders is dan in de praktijk. Ik leg dat bij de cursist en dan gaan die daar op hun werkplek over in gesprek. En als ik daar nog eens kom, wordt dat soms niet meer gedaan. Dat vind ik ook heel mooi aan mijn job. Dat je niet alleen de cursist versterkt, maar dat je eigenlijk soms ook de werkvloer versterkt.” (Leerkracht CVO)

Sommige externen geven bewust hardop feedback aan hun cursist, in de hoop dat de vaste medewerkers het ook horen. Of ze stellen de werking luidop in vraag en zetten medewerkers zo aan tot reflectie. Ze proberen een individueel leermoment om te zetten in een collectief leermoment.

“Als ik op bezoek ben, vraag ik luidop: ‘Wat is de reden dat jullie dat zo doen? Vanwaar komt iets?’ Niet op een wijzende manier, - van: dit mag niet - maar meer uit nieuwsgierigheid van: hoe komt het dat jullie dit zo doen? Vaak zeggen ze dan bijvoorbeeld: als we hen te veel pakken, worden ze het gewoon. Ik ga dan in gesprek.” (Externe mentor)

In zo’n collectief leermoment kan een externe ook theoretische kennis binnenbrengen en vertalen naar de werkvloer.

“Ik werk met de stagiair aan een schoolopdracht over welbevinden en betrokkenheid. Ik merk dat de vaste medewerker heel goed het verschil beheerst tussen observatie en interpretatie, maar dit niet goed kan uitleggen, ze kent die begrippen zelf eigenlijk niet meer. Ik geef de stagiair extra uitleg en de vaste medewerker zegt: ‘wacht, ik wil deze tips ook horen’. Tijdens mijn uitleg luistert ze heel geboeid. Je merkt dat sommige medewerkers zelf nood hebben aan een opfrissing van begrippen zoals welbevinden en betrokkenheid, Maar dan echt op de werkvloer, zodat ze de transfer kunnen maken. Vervolgens laat ik de stagiair een kindje uitkiezen om te observeren. Ze kan heel goed zeggen: ‘kindje kruipt, kindje kijkt naar de zonnecrème, smeert het uit, kind kruipt naar een blokje, pakt het blokje, probeert het blokje in de parasol te duwen’. Ik moedig de stagiair aan: ‘je kunt echt heel goed observeren, je gaat niet meteen interpreteren, je kunt heel goed het verschil zien tussen beide’. We denken samen na over de score. Ik lees de voorbeelden uit de puntenschaal hardop voor, maar ik merk dat ik die omschrijvingen aanschouwelijk moet maken zoals bijvoorbeeld ‘kind is helemaal opgeslorpt in zijn beleving’. Ik doe het dan ook echt voor. Oké, kijk, ik ga hier nu naar dit speelgoed, kijk naar mij, wat ben ik aan het doen? Roep mijn naam eens, zeg ik. De stagiaire doet dit en ik reageer niet. Ik zeg, kijk, ik ben niet aan het reageren, ik ben helemaal opgeslorpt in de activiteit, ik ben zo geboeid, dat ik niet meer hoor dat jij mij aan het roepen bent, dat is een hele hoge betrokkenheid. Dat begrijpen ze allebei.” (Verslag praktijkbezoek)

(We hadden het over) de zone van naast de ontwikkeling. Ik heb een paar keer benadrukt: dat is een moeilijk woord, maar jullie doen dit elke dag, gevolgd door een aantal voorbeelden. (Verslag praktijkbezoek)

Dan hebben we ook gesproken over taal geven aan wat je ziet gebeuren bij kinderen. Want er was een kindje dat net een vaccinatie had gekregen en dan hebben ze daar ook tegen gezegd: je bent gevaccineerd, daarom heb je misschien nu een beetje pijn en ben je moe. En dat was wel goed om dit samen te bespreken, want ik denk dat die extra ogen ook soms zorgen voor extra bewustzijn. (Verslag praktijkbezoek)

Externen kunnen de vaste medewerkers ook inspireren via hun spontane interacties met kinderen en medewerkers.

De logistiek medewerker zoekt ook met mij contact, merk ik. We praten over het Suikerfeest en ze toont me foto's van allerlei Syrische gerechten die ze had gemaakt. En ik zeg, amai, heb je dat dan allemaal op één dag zitten maken? Ook een vaste medewerker toont interesse en samen zoeken ze naar woorden voor bepaalde gerechten die niet in het Nederlands bestaan. En ik zeg: 'Ik leer hier ook veel op de werkplek zeg!' Waarop de vaste medewerker zegt: 'je houdt ons wakker. Je zet ons altijd aan het denken als je hier bent'. Terwijl ik probeer op de achtergrond te blijven, maar die kleine ingrepen helpen hen wel. (Verslag praktijkbezoek)

Uitdagingen

Externe mentoren vormen een relatief nieuwe actor in de kinderopvang. Sommige teams tonen weerstand tegen hun komst.

"Meestal word ik door de werkplek zelf gecontacteerd, waardoor de weerstand beperkt is. Op de enkele plaatsen waar ik vanuit de cursist/school gestart ben, merk ik wel dat de werkplek het moeilijker heeft met mijn aanwezigheid. Dit is ook zo bij collega's. Sommigen zijn zelfs enkel onder de middag welkom, zodat ze zeker niet in contact komen met de werking van het kinderdagverblijf. Ik denk dat er hier speelt dat ze geen inkijk/inmenging willen in hun pedagogisch beleid. Ze zijn bang voor opmerkingen over de gestelde handelingen." (Externe mentor)

Externe mentoren verwerven wel enig mandaat als het gaat over de kwaliteit van de leeromgeving, maar ervaren minder ruimte om de pedagogische kwaliteit te bespreken.

"Op zich heeft (een externe mentor) nog redelijk wat mandaat om het over de leeromgeving te hebben als ze echt heel duidelijk zegt: jullie pedagogische kwaliteit aan sich is zorginspectie. Daarover moet je met uw eigen locatie goed nadenken en reflecteren. Ik ben hier om te kijken voor de cursist die ik begeleid of dat hier een goede leeromgeving is. Is de mentor hier voldoende aanwezig, bijvoorbeeld. Een externe mentor kan op dat vlak ook wat bijsturen. Als ze zich op dat terrein houdt, denk ik dat ze wat te zeggen heeft. Dat pedagogische is altijd wat precair om dat als externe aan te reiken." (Externe mentor)

In gesprek gaan over pedagogische kwaliteit ligt delicaat. Hierin merken we een verschil tussen een externe mentor die verbonden is aan de organisatie en een externe mentor van buitenaf.

"We hebben een mentor die voor onze dienst werkt. Die kan ermee weg als die iets (verkeeds) ziet of die kan via de verantwoordelijke iets doen. Die heeft wat meer mandaat om daarmee iets te doen. Anderzijds hebben we collega die werkt op private locaties. Zij is veel meer extern. Voor haar is dat echt een moeilijkheid. Als het echt grensoverschrijdend is, kan ze niet anders omdat je als mentor of externe mentor een meldingsplicht hebt, in eerste instantie naar de verantwoordelijke. Je moet altijd heel transparant erover zijn dat je zaken gaat doen, maar het is niet gemakkelijk." (Externe mentor)

Externen die niet met een uitgesproken pedagogisch doel aanwezig zijn, houden hun mening dan ook voor zich of gaan met een zekere omzichtigheid/subtiliteit te werk. Die subtiliteit zorgt er evenwel voor dat de boodschap gemaskeerd wordt, moeilijker leesbaar is en makkelijker te negeren valt. Tussenkomen of niet, kan ook een dilemma vormen

voor externen, soms in combinatie met hun eigen coachende vaardigheden en het gemak waarmee ze die kunnen inzetten.

De medewerker in opleiding laat haar activiteit met de voeldozen los en begint een verhaal voor te lezen aan de andere kant van de ruimte. Ondertussen verplaats ik me naar de tafel met de voeldozen. Samen met de kinderen speel ik met de overgebleven pluimpjes. Ik blaas ze omhoog, de kinderen moeten ze opvangen. Een vaste medewerker komt ook meedoen en kopieert mijn actie. Maar ik zit op een tafel en zij staat recht. En dus moet ze iedere keer bukken om de vallende pluimpjes op te rapen. Na een tijdje houdt ze ermee op en zegt ze: 'Nu begrijp ik waarom je bent gaan zitten. Jij hebt het goed bekeken'. De andere medewerker zegt dat ze het leuk vindt dat de kindjes met mij aan het spelen zijn. Maar het is niet duidelijk of ze ook ziet wat ik daar eigenlijk aan het doen ben. En wat daar het potentieel van is. Ze neemt mijn actie niet over. (Verslag praktijkbezoek)

Eén van de kinderen onder M4's hoede stribbelt wat tegen en vertoont tekenen van peuterpuberteit. Ik vraag of de ouders dit thuis ook merken. M4 antwoordt: dat kindje heeft twee mama's. Je moet er af en toe wel eens streng mee zijn, zegt M4, en ze lijkt daarbij te insinueren dat mama's onvoldoende streng kunnen zijn en dat het kindje een 'strengere' papa mist. Ze zegt daarop: "Het is het nieuwe normaal, ik weet het wel, maar ik ben nogal in een traditioneel gezin opgevoed." Ik ga er niet op in omdat ik niet goed weet hoe ik hier gepast op kan reageren. (Verslag praktijkbezoek)

De feedback van leerkrachten uit de opleiding, zowel op de stagiairs als op de werking zelf, wordt soms gediskwalificeerd als detailkritiek, onpraktisch of onhaalbaar. Leerkrachten hebben makkelijk praten, maar staan niet in de praktijk. De afstand die wordt ervaren tussen 'school' en 'werkvloer' hypothekeert ook de potentieel zinvolle feedback die een leerkracht kan bieden. Sommige leerkrachten krijgen ook weinig tijd voor praktijkbezoeken of -observaties, wat de gepercipieerde afstand tussen praktijk en theorie nog kan versterken.

De aanwezigheid van externen op de werkvloer kan bijkomende spanning/stress teweegbrengen bij de vaste medewerkers die zich mogelijks anders gedragen dan gewoonlijk. Wanneer een externe echter herhaaldelijk aanwezig is, kan die wel naar de achtergrond verdwijnen en vanuit deze positie het spontane gedrag makkelijker gadeslaan. Maar dat maakt feedback geven misschien wel moeilijker, omdat medewerkers zich zo terug bewust worden van de aanwezigheid van de externe.

Het valt me op hoe ik als externe naar de achtergrond verdwijn. De begeleiders lijken minder te geven om mijn aanwezigheid en minder op hun hoede. Ze tonen hun vermoeidheid en ergernis. Tegelijk voel ik ook een beetje de kwetsbaarheid van die positie. Je wordt een vlieg aan de muur, vaste medewerkers lijken zich ook 'veilig' te voelen om zichzelf te zijn en te handelen zoals ze dat altijd doen. In principe is dat de meest interessante positie om het 'echte' gedrag te zien, tegelijk kan je die positie ook stuk maken als je er iets over zegt/vraagt. (Verslag praktijkbezoek)

Wanneer er verschillende externen tegelijk aanwezig zijn op een locatie (pedagogisch ondersteuner, externe mentor, onderzoeker, leerkracht ...) kan er onduidelijkheid bestaan over rollen, reikwijdte van het optreden, wie wat doet, ... Sommige feedback overlapt dan of spreekt elkaar ook tegen. Dit kan een interessante leerkans vormen, maar vergt voldoende afstemming en overleg.

3.2.3 Welke ondersteuning kan hieraan tegemoetkomen?

Als we willen dat werkplekleren ook de pedagogische kwaliteit van de werkplek versterkt, dan hebben medewerkers in eerste instantie meer tijd en ruimte nodig om stil te staan bij hun werk en hierop te reflecteren. Dit sluit aan bij het pleidooi voor kindvrije uren als evident onderdeel van een pedagogische praktijk. Maar er is meer nodig volgens ons. Momenteel is het minder gebruikelijk om met elkaar in gesprek te gaan over (de kwaliteit van) het werk. Om zo'n conversatie vorm te geven missen medewerkers in onze ogen begrippen en theoretische concepten die voor hen bruikbaar zijn en voldoende natuurlijk en eigen aanvoelen om te gebruiken.

Op een van de locaties merken we hoe de verantwoordelijken de kloof tussen theorie en praktijk proberen te overbruggen door bestaande pedagogische kaders en instrumenten te herwerken en 'vertalen' naar meer gangbaar taalgebruik. Maar volgens ons zorgt dit voor bijkomende verwarring op de werkvloer omdat stagiairs en vaste medewerkers niet altijd doorhebben dat het ene document een aangepaste versie is van het andere. We menen dat vooral de aanwezigheid van een pedagogisch coach op de werkvloer helpt om die vertaalslag te maken.

Ik zie M3 plezier maken, ik zie hoe M4 heel gestructureerd de planning volgt en heel plichtsbewust samenwerkt. M2 is heel goed in emotioneel ondersteunen. M6 is ook echt een teamplayer. M8 is ondernemend en educatief heel sterk. M9 heeft nu in het leven geroepen om één keer per week samen met de kinderen te bakken. Dus daar zit heel veel talent in het team dat werkplekleren ten goede kan komen als er een coach mee aan de slag zou gaan. Ik blijf vinden: daar moet een coach zijn. En niet alleen op dat pedagogische, maar dat gaat ook over taal geven over wat je ziet gebeuren. (Verslag praktijkbezoek)

Een pedagogisch ondersteuner op de werkvloer zorgt er ook voor dat een externe mentor een aanspreekpunt heeft voor opmerkingen over de pedagogische kwaliteit en de aandacht volledig kan richten op de kwaliteit van de leeromgeving, de begeleiding van cursisten en de ondersteuning van de mentoren op de werkvloer.

Ook leerkrachten, onderwijsinstellingen, onderzoekers en pedagogen die praten over de kinderopvang en er theoretische concepten voor bedenken staan voor de uitdaging om deze voldoende doorleefd en bruikbaar te maken voor de praktijk. De kloof dichtten tussen praktijk en theorie lijkt ons een inspanning die van beide kanten moet komen.

"Omdat ik zelf uit het werkveld kom, kijk ik ook vaak anders naar wat er wordt gezegd in de lessen. Ik zeg dat ook heel eerlijk tegen mijn studenten tijdens mijn les. Als ik dan gewoon een les geef, dan zeg ik: dit zegt de theorie, maar ik weet dat dat op de werkvloer niet haalbaar is. Maar dat is dan gewoon omdat ik die achtergrond heb. En op de stageplaats zal ik dat ook zo benoemen. Je weet dat het anders moet in de theorie. Maar ik weet ook dat het soms niet altijd haalbaar is." (Leerkracht CVO)

Het lijkt ons erg zinvol om praktijkwerkers te betrekken bij de vormgeving van die begrippen en kaders. Op een van de locaties in het onderzoek ontwierpen we samen een poster over feedback geven. Het team was trots dat ze hadden meegewerkt aan het creëren van iets dat direct bruikbaar is voor hun mentorpraktijk en dat ze onmiddellijk konden gebruiken zonder verdere training of externe ondersteuning. Ze namen zich voor

om de poster aan de cursisten te bezorgen bij het begin van de stage en om de poster samen door te nemen en uit te leggen. De poster kon volgens hen ook helpen bij het overbrengen van hun eigen visie op feedback, waardoor ze misverstanden met lerenden, maar ook met de school, kunnen voorkomen.

“Ik zou dat (de poster) er wel bij mij nemen en de stagiaire eraan doen denken van, ‘we gaan jou hier evalueren en feedback geven. Maar denk eraan, dat is altijd een cadeau om te groeien.’”
(Verantwoordelijke)

Hoewel niet alle begeleiders vonden dat ze de poster nodig hadden in hun werk, vonden sommigen hem wel nuttig omdat hij concrete voorbeelden (letterlijke zinnen) bevatte die de kinderbegeleiders konden gebruiken bij het formuleren van hun vragen en feedback. Dit werd vooral gewaardeerd door degenen die hun taalvaardigheid wilden verbeteren.

“Jij kunt tenminste jezelf goed formuleren naar de stagiaire, met mooie woorden, snap je wat ik bedoel? En ik heb daar soms moeilijkheden mee. Ik wist eigenlijk nooit hoe te beginnen.”
(Kinderbegeleider)

Leerkrachten uit de opleiding zouden ook meer tijd en ruimte kunnen krijgen om aanwezig te zijn op de werkvloer en zo een sterkere betrokkenheid en verbondenheid uit de bouwen met stageplaatsen. Scholen kunnen meer hybride leeromgevingen ontwerpen waarin ze de brug maken tussen opleiding en praktijk. Zo inspireren ze niet alleen studenten maar ook werkplekken met nieuwe inzichten, activiteiten of werkwijzen. Zo zouden leerkrachten samen met cursisten interventies kunnen bedenken en begeleiden in de praktijk.

4 Conclusie

Opleidingen tot kinderbegeleider in de kinderopvang van baby's en peuters zetten tegenwoordig sterk in op werkplekleren. Kinderbegeleiders in spe leren met andere woorden een groot deel van de job aan op de werkplek. De professionalisering van kinderbegeleiders en de kwaliteit van de kinderopvang hangen in toenemende mate samen met de kwaliteit van werkplekleren.

Bestaand onderzoek wijst op de kansen en bedreigingen van werkplekleren, zowel voor de cursisten als voor de kinderopvangsector. In ons onderzoek leggen we de focus op de noden van de vaste medewerkers. Een groot deel van de opleidingsverantwoordelijkheid komt immers op hun schouders terecht, zonder dat ze er extra tijd, een opleiding of een vergoeding voor krijgen. Welke noden aan ondersteuning en omkadering ervaren kinderbegeleiders wanneer ze een mentorrol opnemen? Daarnaast onderzoeken we welke betekenis werkplekleren kan vervullen in termen van kwaliteitsverbetering. Werkplekleren biedt immers ook waardevolle leerkansen voor de vaste medewerkers. Daarnaast willen we vermijden dat pedagogisch minder sterke praktijken (effectiever) doorgegeven worden.

Door middel van actieonderzoek in vijf opvanginitiatieven capteren we concrete ervaringen en vraagstukken in de dagelijkse praktijk van medewerkers en gaan ermee aan de slag. Zo willen we komen tot haalbare adviezen voor de praktijk. Hieronder beschrijven we beknopt de voornaamste conclusies uit ons onderzoek.

4.1 Hoe kunnen werkplekken werkplekleren versterken?

We identificeren zeven hefboomen die organisatoren van kinderopvang, eventueel ondersteund door een externe mentor, kunnen helpen in de ontwikkeling van een kwaliteitsvolle leeromgeving voor cursisten.

4.1.1 Samen bouwen aan een visie op werkplekleren: meer dan gewoon meedraaien

Het actieonderzoek toont aan dat werkplekleren in de praktijk vaak neerkomt op leren meedraaien op de werkvloer, en dit voor elke cursist. We merken evenwel op dat er binnen zo'n generieke *one-size-fits-all*-benadering weinig aandacht is voor het individuele profiel van cursisten en dat er normatieve verwachtingen ontstaan over 'goede' cursisten. De verantwoordelijkheid voor het welslagen van de stage ligt voornamelijk bij de cursist en diens intrinsieke motivatie, leer- en nieuwsgierigheid, zin voor initiatief en open communicatie. Wanneer cursisten niet aan die verwachten voldoen, leidt dit tot gevoelens van machteloosheid bij de mentoren. Het is bijgevolg noodzakelijk om de vanzelfsprekendheid van deze aanpak kritisch in vraag te stellen en te beargumenteren dat meedraaien niet per definitie de meest effectieve leerschool is.

Werkplekken ontwikkelen best een bewustzijn over het aandeel dat ze spelen in het welslagen van werkpleklers en een concretere visie een kwalitatieve leeromgeving.

4.1.2 Samen zorgen voor meer continuïteit in mentorschap

Ons actieonderzoek geeft aan dat cursisten, ondanks een zorgvuldige matching, niet altijd optimaal toegang hebben tot hun mentor. Fysieke afwezigheid, beperkte mentale ruimte, operationele werkdruk en de voorkeur om vooral 'in het moment' te begeleiden brengen de continuïteit van het leerproces van cursisten bij momenten in het gedrang. Hoewel het belangrijk is om realistische verwachtingen te behouden in de huidige werkcontext, kunnen organisaties de beschikbaarheid van mentoren versterken door minder afhankelijk te worden van de traditionele één-op-één matching. Het toevoegen van een collectieve dimensie aan het mentorschap (zoals structurele terugkoppeling op teamniveau en documentatie van afspraken) en het inbouwen van meer systematiek (bijvoorbeeld via begeleidingsplannen en periodieke overlegmomenten) helpt om de continuïteit beter te waarborgen, ook bij tijdelijke afwezigheid of onbeschikbaarheid van een mentor.

4.1.3 Een warm en veilig leerklimaat voor cursist én mentor

Vooraf in het begin van de stage zetten werkplekken in op een veilig leerklimaat door middel van een warm onthaal en een inlooperperiode. Ze moedigen cursisten aan om gradueel meer taken en verantwoordelijkheden op te nemen. Vaste medewerkers vinden in de begeleiding van dit leerproces moeilijk een evenwicht tussen comfort en uitdaging, zowel generiek als op maat van de individuele cursist. Veel ruimte om te experimenteren en te mislukken is er ook niet. Daarnaast vinden vaste medewerkers moeilijk een evenwicht tussen afstand en nabijheid, tussen mild zijn en streng. Werkpleklers in de kinderopvang draait dus niet alleen om cursisten. Ook mentoren leren mee en hebben, net als cursisten, begeleiding op maat nodig om te groeien in hun rol. Dit vraagt om een stevigere plek in het professionaliseringsbeleid van organisaties en de sector. Mentoren moeten tijd, ruimte en ondersteuning krijgen om hun begeleidingsvaardigheden verder te ontwikkelen, bijvoorbeeld via oefening, vorming, coaching en uitwisseling met collega's. Als we werkpleklers erkennen en ondersteunen als een vorm van levenslang leren, wordt het leerproces voor zowel cursisten als mentoren veel rijker en kwalitatiever.

4.1.4 Rekening houden met de kenmerken van de instroom

Het actieonderzoek laat zien dat mentoren een toenemende complexiteit ervaren in de begeleiding van cursisten. De laatste jaren komen zij steeds vaker in contact met cursisten die het Nederlands minder goed beheersen, een beperkter leervermogen hebben, weinig leergierigheid tonen en/of een zware persoonlijke rugzak meedragen. Deze complexiteit roept bij mentoren soms kritische vragen en gevoelens van frustratie op, vooral wanneer voor hen waarneembare vooruitgang uitblijft. In dat opzicht moeten organisaties opletten dat mentoren niet berusten in het feit dat sommige cursisten niet

tot groei komen. Als werkplekken willen uitgroeien tot échte *enabling niches* waarin iedereen tot ontplooiing komt, moeten ze een inclusiever beleid ontwikkelen dat beter is afgestemd op de kenmerken van de huidige instroom. In sommige situaties kunnen werkplekken sneller ingrijpen of strenger selecteren als er geen motivatie is voor de job.

4.1.5 Een sterkere samenwerking tussen opleiding en werkplek

In ons actieonderzoek merken we dat de samenwerking met opleidingen vaak routinematig vorm krijgt waardoor medewerkers slechts beperkt zicht hebben op de concrete verwachtingen van opleidingen. De variatie in opleidingen en individuele leertrajecten zorgt voor verwarring, terwijl informatie vanuit de opleidingen niet altijd tijdig de werkvloer bereikt. Daarnaast spelen andere factoren mee, zoals de korte tijd tussen aanvraag en effectieve start, het overladen van cursisten met informatie en verschillen in communicatie tussen opleidingen. Wanneer de verantwoordelijkheid voor de vertaalslag bij de cursist ligt, wat in de praktijk vaak het geval is, vergroot dat het risico op misverstanden en oppervlakkig leren. Het zou daarom waardevol zijn als organisatoren van kinderopvang een proactiever beleid voeren waarin zij samen met (een selectie van) opleidingen een gedeeld verwachtingspatroon en engagement opbouwen. Zo'n inhoudelijke samenwerking gaat verder dan eenzijdige informatieverstrekking en creëert ruimte voor gezamenlijke reflectie over hoe leerdoelen en opdrachten in de praktijk kunnen worden omgezet, begeleid en geëvalueerd.

4.1.6 Een ruimer palet aan strategieën om werkpleklers te bevorderen

Het actieonderzoek laat zien dat mentoren over een vrij beperkt handelingsrepertoire beschikken om werkpleklers te stimuleren. De interacties tussen mentor en cursist zorgen doorgaans voor weinig inhoudelijke verdieping en reflectie, terwijl ook heel wat potentiële leerkansen onbenut blijven. Voor het leerproces van cursisten is het echter waardevol dat ze niet alleen leren 'doen', maar ook leren 'begrijpen' en hun keuzes leren verantwoorden aan de hand van professionele en persoonlijke referentiekaders. Hen hierin ondersteunen vergt meer kennis en bewustzijn van hoe leerprocessen zich voltrekken en een grotere variatie in didactische tussenkomsten, wat op zijn beurt de nodige training van mentoren vereist. Denk bijvoorbeeld aan hulp bij het herformuleren van instructies naar reflectievragen, de ontwikkeling van een grotere alertheid voor leerkansen die op de achtergrond aanwezig zijn en het geven van (negatieve) feedback. Een groter pallet aan strategieën kan ook nuttig zijn om meer timide of minder gemotiveerde cursisten of cursisten die moeizamer leren, toch tot leren te brengen.

4.1.7 Meer aandacht voor de pedagogische kwaliteit die wordt doorgegeven

In ons actieonderzoek merken we dat mentoren hun eigen handelen en dat van collega's zelden expliciet in vraag stellen. Cursisten worden ondergedompeld in een sterk gepersonaliseerde praktijk die nauwelijks ter discussie lijkt te staan, hoewel ze allerlei imperfecties bevat. Die imperfecties hoeven op zich geen probleem te zijn – de job van

kinderbegeleider is immers erg uitdagend en cursisten moeten zich daar een realistisch beeld over vormen – maar het gebrek aan expliciete aandacht voor die imperfecties houdt wel het risico in dat cursisten ze normaliseren en overnemen. Werkplekleren behoeft dus een kwaliteitsbewuste aanpak die de kritische geest van cursisten en vaste medewerkers prikkelt en hen een bril en manier aanreikt om die imperfecties te leren zien en te bespreken. Cursisten maken zo niet enkel kennis met verschillende werkwijzen, maar ook met een pedagogische norm en hoe die nagestreefd kan worden.

4.2 Hoe kan werkplekleren werkplekken versterken?

Werkplekleren is een leerproces voor cursisten én mentoren. We onderzoeken gedeelde leerkansen in interventies en de (mogelijke) meerwaarde van een externe blik, zoals van een externe mentor, een leerkracht uit de opleiding of van onszelf als onderzoekers in dit actieonderzoek.

4.2.1 Welke kansen en uitdagingen biedt mentorschap als hefboom tot kwaliteitsverbetering?

Hoewel sommige mentoren zeggen dat ze ook iets kunnen leren van stagiairs – mogelijks uit sociale wenselijkheid - merken we nauwelijks dat een leermoment voor de stagiair ook een leermoment wordt voor de vaste medewerkers en dat kansen voor reflectie en gesprek ook effectief worden benut.

We zien een aantal beperkte aanwijzingen van tweerichtingsverkeer. Mentorschap kan een positieve invloed uitoefenen op de motivatie, het zelfbeeld en de jobbeleving van kinderbegeleiders. Gemotiveerde stagiairs kunnen vaste medewerkers bevestigen in hun manier van werken. Op hun beurt steunen kinderbegeleiders graag stagiairs die gepassioneerd bezig zijn en initiatief nemen. Dan ontstaat er een positieve dynamiek waarbij stagiairs en vaste medewerkers het beste in elkaar naar boven halen. Kinderbegeleiders kunnen ook fierheid ervaren als een stagiair het goed doet. De rol van mentor kan variatie brengen in het takenpakket van een kinderbegeleider en aanvoelen als een erkenning voor de opgebouwde ervaring. Sommige medewerkers besteden vanuit hun voorbeeldfunctie extra aandacht aan de kwaliteit van hun handelingen. Sporadisch wenden ze in de samenwerking met collega's vaardigheden aan uit de stagebegeleiding zoals observeren en feedback geven en ontvangen.

Ook worden medewerkers zich soms bewuster van hun praktijk wanneer ze die aan een stagiair moeten uitleggen. Persoonlijke, verborgen of belichaamde kennis wordt zo zichtbaar en voorwerp van gesprek. Als mentor kunnen vaste medewerkers kennismaken met nieuwe theoretische kaders en termen of ze kunnen hun bestaande kennis opfrissen. Af en toe zien we dat vaste medewerkers effectief iets bijleren van stagiairs die de werking in vraag stellen of recente inzichten uit hun opleiding aanbrengen. De begeleiding van stagiairs kan vaste medewerkers ertoe aanzetten om kritisch te kijken naar de ruimere werking.

Dat dit zo zelden gebeurt in de praktijk linken we aan de diep ingesleten overtuiging dat je de job van kinderbegeleider vooral al doende leert. Vaste medewerkers lijken hun praktijk grotendeels te baseren op persoonlijke (ervarings)kennis die niet of nauwelijks refereert naar theoretische kaders. Een cursist met beperkte schoolse kennis en zonder praktijkervaring kan een ervaren medewerker weinig bijleren. Een persoonsgebonden en weinig theoretisch onderbouwde praktijk kan medewerkers bovendien kwetsbaar maken wanneer ze geconfronteerd worden met kritische vragen of meningsverschillen. Uit zelfbehoud kunnen ze kritiek afweren omdat die persoonlijk aanvoelt. Ook kan er een vrijblijvende reactie volgen op kritiek: iedereen doet het op zijn eigen manier. Op die manier gaan vaste medewerkers complexiteit uit de weg.

4.2.2 Welke kansen en uitdagingen biedt de betrokkenheid van externe actoren als hefboom tot kwaliteitsverbetering?

De begeleiding van stagiairs brengt vaste medewerkers in contact met externe actoren: leerkrachten uit de opleiding, externe mentoren die de stagiairs bijkomend ondersteunen en in ons geval ook onderzoekers die het werkplekleren zelf onder de loep nemen. Ook dit brengt kansen en uitdagingen voor kwaliteitsverbetering met zich mee. In gesprekken met externen maken medewerkers (onbewust) kenbaar waar ze waarde aan hechten en hoe ze willen overkomen naar de buitenwereld. Een externe kan deze waarden en overtuigingen expliciet maken door ze af te toetsen bij de vaste medewerkers, met een groter bewustzijn tot gevolg. Externen kunnen vaste medewerkers bevestigen en aanmoedigen in hun praktijk. Ze kunnen ervoor zorgen dat medewerkers door de ogen van een buitenstaander kijken naar hun manier van werken en hun handelingen als minder vanzelfsprekend ervaren. Dit geeft vaste medewerkers de kans om hun werkwijze te expliciteren en te verantwoorden. Verborg en/of belichaamde kennis wordt zo gedeeld met anderen en voorwerp van gesprek. Dat creëert een opening voor reflectie. Door luidop feedback te geven aan een cursist, kunnen externen een individueel leermoment omzetten in een collectief leermoment, eventueel gekoppeld aan een theoretische inbreng.

In gesprek gaan over pedagogische kwaliteit ligt echter delicaat. Externen zijn aanwezig in functie van het leerproces van de cursist en hebben geen mandaat om uitspraken te doen over de pedagogische kwaliteit. Ze houden hun mening dan ook voor zich of gaan met een zekere omzichtigheid te werk. Eventuele feedback wordt soms gemakkelijk gediskwalificeerd als detailkritiek, onpraktisch of onhaalbaar.

4.2.3 Welke ondersteuning kan hieraan tegemoetkomen?

Vaste medewerkers hebben in eerste instantie meer tijd en ruimte nodig om stil te staan bij hun werk en hierop te reflecteren. Maar er is meer nodig volgens ons. Om in gesprek te gaan over pedagogische kwaliteit missen medewerkers in onze ogen begrippen en theoretische concepten die voor hen bruikbaar zijn en voldoende natuurlijk en eigen aanvoelen om te gebruiken. Een pedagogisch ondersteuner op de werkvloer kan helpen om die vertaalslag te maken. Maar om de kloof te dichten tussen praktijk en theorie hebben volgens ons ook leerkrachten, onderwijsinstellingen, onderzoekers en pedagogen een opdracht om de theoretische concepten die ze

bedenken voldoende begrijpbaar en bruikbaar te maken voor de praktijk. Het lijkt ons erg zinvol om praktijkwerkers te betrekken bij de vormgeving van die begrippen en kaders. Leerkrachten uit de opleiding verdienen ook meer tijd en ruimte om aanwezig te zijn op de werkvloer en zo een sterkere betrokkenheid en verbondenheid uit de bouwen met stageplaatsen. Scholen kunnen meer hybride leeromgevingen ontwerpen waarin ze de brug maken tussen opleiding en praktijk. Zo inspireren ze niet alleen studenten maar ook werkplekken met nieuwe inzichten, activiteiten of werkwijzen.

5 *Discussie*

We verbinden onze bevindingen met resultaten uit andere onderzoek naar werkplekieren en professionalisering, binnen en buiten de kinderopvang. Zo kunnen we onze resultaten breder situeren en inzichten uit andere sectoren vertalen naar de kinderopvang. We verkennen eerst hoe opvanginitiatieven kunnen evolueren tot meer kwaliteitsvolle leerplekken. In een tweede deel beschrijven we hoe de verantwoordelijkheid voor deze evolutie best ruim gedragen wordt, met een rol voor overheid, onderwijs en voor de brede kennisproductie en - diffusie in de kinderopvang.

5.1 **De kinderopvang als leerplek**

5.1.1 **Economische en filantropische motieven voor werkplekieren**

In ons onderzoek merken we in de kinderopvang net als bij andere werkgevers, economische en filantropische motieven om werkplekieren aan te bieden (Lembrechts & Sodermans, 2021; Tobback e.a., 2018). Bij de economische motieven zien we productiemotieven op korte termijn: stagiairs kunnen het werk van vaste medewerkers verlichten. En we merken investeringsmotieven op langere termijn: werkgevers kunnen goede stagiairs na afloop in dienst nemen. Bij de filantropische motieven merken we dat organisatoren het als hun opdracht beschouwen om de volgende generatie kinderbegeleiders mee op te leiden en hen een realistisch beeld van de job te geven. Uit de literatuur leren we dat vooral filantropische motieven een positieve invloed uitoefenen op het aanbod en op de kwaliteit van werkplekieren (Tobback e.a., 2018). Het lijkt dus zinvol om in de kinderopvang het filantropisch motief voor werkplekieren extra te benadrukken, al merken we in ons onderzoek dat dit motief ook een valkuil inhoudt. Als de opleiding en/of de werkgever werkplekieren onvoldoende ondersteunen, dan kan dit de draagkracht van mentoren overschrijden. Ook de bevinding dat een productiemotief de ruimte voor reflectie ondermijnt (Tobback e.a., 2018), kan een aandachtspunt vormen voor de kinderopvang, zeker voor het structureel instroomkanaal. Van zij-instromers die meetellen voor de ratio (maar ook ruimer van volwassen cursisten) wordt immers sneller verwacht dat ze meedraaien als collega. Dit kan negatieve gevolgen hebben voor het leerpotentieel van werkplekieren voor deze groep.

5.1.2 Een beroepsgerichte versus opleidingsgerichte cultuur

Meedraaien in de dagelijkse werking is in de kinderopvang de voornaamste manier om de job te leren. Deze aanpak is bovendien gelijkaardig voor alle stagiairs, ongeacht hun vooropleiding of leerdoelen. Dit lijkt nauw aan te sluiten bij wat Deketelaere et al. (2005) benoemen als de beroepsgerichte cultuur van werkpleklers. Deze auteurs onderscheiden een beroepsgerichte van een opleidingsgerichte cultuur. In een opleidingsgerichte cultuur maakt de opleiding van stagiairs integraal onderdeel uit van de organisatiedoelen. In een beroepsgerichte cultuur wil de organisatie in de eerste plaats kwaliteitsvolle dienstverlening waarborgen. Van stagiairs wordt verwacht dat ze zich in die organisatie inschakelen.

Meteen meedraaien in de kinderopvang legt grote verwachtingen bij de intrinsieke motivatie, de leer- en nieuwsgierigheid, de zin voor initiatief en de open communicatie van de cursist. Ook die parallel met een beroepsgerichte cultuur valt ons op. Die werkt vooral voor stagiairs die gemakkelijk initiatief nemen. Meer receptief ingestelde stagiairs krijgen vaker de indruk aan hun lot overgelaten te worden en verloren te lopen (Deketelaere et al., 2005).

Een beroepsgerichte cultuur betekent niet dat er geen zinvolle leerervaringen plaatsvinden. Meedraaien is belangrijk om het beroep in al zijn facetten en complexiteit te leren kennen. Maar voor stagiairs is er wel een groot verschil tussen beide culturen (Deketelaere et al., 2005). Het lijkt ons een goede zaak dat opvanginitiatieven evolueren naar een meer opleidingsgerichte cultuur. Op die manier kunnen ze inspelen op meer timide of minder gemotiveerde cursisten of op cursisten die meer ondersteuning nodig hebben. Dat is niet alleen in het voordeel van de cursisten en de kwaliteit van de opleiding, maar ook van het welbevinden van de vaste medewerkers die het moeilijk hebben met cursisten die ze als minder gemotiveerd ervaren.

De tips die we meegeven in dit rapport zien we als verschillende mogelijkheden om te evolueren naar een opleidingsgerichte cultuur in de kinderopvang. Opvanginitiatieven kunnen zich sterker bewust worden van hun opleidingsrol en een visie ontwikkelen op de realisatie ervan. Ze kunnen bewuster omgaan met het onthaal en met de leerdoelen van cursisten, met de toekenning van de mentorrol, met de koppeling tussen mentor en cursist en met de taakverdeling tussen de mentor en de andere collega's die betrokken zijn op het leerproces van de cursist. Ook kunnen ze vorming, coaching en ondersteuning aanbieden aan mentoren en voor hen meer tijd en ruimte voorzien in functie van de opvolggesprekken en de administratieve taken. Onderliggend kan er in de kinderopvang meer bewustzijn groeien over hoe leerprocessen verlopen en over de invloed die de mentor en de leeromgeving uitoefent op dit leerproces en op de motivatie van de student. Uit ons onderzoek blijkt alvast dat kinderbegeleiders de mentorrol ter harte nemen en hier graag sterker willen in staan.

5.1.3 Aandacht voor de didactische component van mentorschap

Het actieonderzoek laat zien dat mentoren in de kinderopvang over een vrij beperkt handelingsrepertoire beschikken om werkpleklers te stimuleren. Net als in andere sectoren (Lembrechts & Sodermans, 2021) ondervinden mentoren in de kinderopvang moeilijkheden met pedagogisch-didactische taken zoals feedback geven of reflectie stimuleren, zeker als de stage minder vlot of spontaan goed loopt. Met de toenemende aandacht voor werkpleklers en het aandeel van de werkplek in het leerproces, stijgt ook de nood aan een didactiek voor werkpleklers (Billett, 2001, 2002; Bruijn, 2012; Ceelen et al., 2023; Mikkonen et al., 2017; Tynjälä, 2013).

In hun literatuurstudie onderscheiden Lieke Ceelen en haar collega's 15 pedagogische praktijken op de werkvloer die ze onderbrengen in drie begeleidingsperspectieven: (1) laten zien van beroepsmatig handelen, (2) toevertrouwen van zelfstandig beroepsmatig handelen en (3) stimuleren van beroepsmatige participatie (Ceelen et al., 2019; Ceelen et al., 2023). In ons onderzoek stelden we vast dat verschillende van bovenstaande praktijken niet worden benut in de kinderopvang. Bij *'laten zien van beroepsmatig handelen'* merkten we dat vaste medewerkers weinig vragen stellen om beroepskennis op te roepen. Zo gingen er kansen verloren om reflectie en leren te stimuleren. Cursisten werden niet uitgenodigd om zelf na te denken en ideeën aan te brengen. Vaste medewerkers gaven vrij weinig feedback tijdens taken en we merken weinig simulaties. Bij *'toevertrouwen van zelfstandig beroepsmatig handelen'* zagen we dat mentoren en cursisten minder samen werkten en leerden en dat mentoren ook na afloop van een taak niet altijd de nodige feedback gaven. Ze boden cursisten wel zelfstandigheid en bouwden ondersteuning af, maar dit proces verliep zelden doordacht en doelgericht. Op het vlak van *'stimuleren van beroepsmatige participatie'* merkten we weinig reflectie op het leerproces, de professionele ontwikkeling en het beroepsbeeld. Wel zagen we dat vaste medewerkers cursisten op het gemak stelden, betrokken in de werkgemeenschap en investeerden in de onderlinge relatie.

5.1.4 Instroomkenmerken nopen tot bijkomende zorg en ondersteuning

De instroomkenmerken van cursisten en nieuwe medewerkers in de kinderopvang maken een opleidingsgerichte cultuur met aandacht voor zorg, ondersteuning en didactiek extra relevant. In ons onderzoek ontvingen we verschillende signalen over een toename aan minder gemotiveerde cursisten. Ook lijkt het aantal cursisten met een rugzak aan emotionele en relationele problemen toe te nemen. We merken een aantal parallellen met de bevindingen uit de masterproef van Zoë Couckuyt over het perspectief van verantwoordelijken op de professionalisering en instroom van kinderbegeleiders in het werkveld. Terwijl de verwachtingen op pedagogisch en communicatief vlak toenemen, zien verantwoordelijken de kwaliteit van de instroom in de kinderopvang afnemen (Couckuyt, 2021).

De houding van vaste medewerkers tegenover cursisten ‘met een rugzak’ lijkt dubbel. Enerzijds wil men hen weren, omdat kinderbegeleiders gemotiveerd, emotioneel stabiel en beschikbaar dienen te zijn voor de kinderen. Tegelijk lijkt men rekening te willen houden met bepaalde psychosociale noden en gevoeligheden in de begeleiding van cursisten en toont de kinderopvangsector zich bereid om mensen veel kansen te geven. Bij verantwoordelijken leeft het idee dat ze door het personeelstekort in de sector nauwelijks nog een selectie kunnen maken (Couckuyt, 2021).

In ons onderzoek hoorden we verhalen over timide beginners die zich ontpoppen tot gedreven medewerkers, kinderbegeleiders die Nederlands leren on the job of in de kinderopvang hun pedagogische talenten ontdekken. Dat kan mentoren veel voldoening geven. Maar we hoorden ook over medewerkers die niet gemotiveerd zijn voor de job of veel andere zorgen aan hun hoofd hebben. Zij kunnen een uitdaging vormen voor mentoren die niet weten hoe ze iemands motivatie positief kunnen beïnvloeden. We gaven als tip dat organisatoren hier doelgericht beleid kunnen rond ontwikkelen, in samenwerking met de opleidingsvertrekkers en externe partners, zoals een CAW.

We dienen er echter wel over waken dat maatschappelijke kwesties niet (enkel) worden vertaald in een pedagogische oplossing die door een kwetsbare sector moet worden gerealiseerd. Verantwoordelijkheden in de kinderopvang zien de instroomkenmerken immers ook als een gevolg van de werkomstandigheden in de sector. Die zou bekwame en gemotiveerde mensen afschrikken. De keuze voor kinderbegeleider lijkt zo steeds meer een negatieve keuze (Couckuyt, 2021). Afgestudeerde kinderbegeleiders proberen verder te studeren met het oog op een breder scala aan arbeidsmogelijkheden (Vandenbroeck, 2023) maar ook veel volwassen zij-instromers die bewust kiezen voor een job in de kinderopvang haken af na hun eerste stage-ervaringen, omdat ze door de begeleider-kindratio niet het werk kunnen doen waar ze voor kozen (Belet, 2022) en onvoldoende ruimte ondervinden voor werkplekieren.

Ook is het de vraag of duaal leren wel de meest optimale leerweg is voor cursisten in een kwetsbare positie. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) wijst in dat verband op een fundamentele uitdaging. Duaal leren verwacht van de cursist een grote mate van zelfredzaamheid op de les- en werkplek. *“Een significant deel van de leerlingen die vandaag les volgen in het dbso behoort echter tot een meer kwetsbare doelgroep die bovengemiddeld aantikt op SES-kenmerken en in dbso terecht komt na een moeilijke schoolcarrière ... De doelstelling van duaal leren als sterke en veeleisende leerweg matcht niet met die twee doelgroepen.”* (VLOR, 2023).

5.2 Gedeelde verantwoordelijkheid voor werkplekieren

Hoewel we zien dat opvanginitiatieven bewuster aandacht kunnen besteden aan hun rol als opleider, willen we zeker niet de indruk wekken dat de volledige verantwoordelijkheid

hiervoor op de schouders komt te leggen van een praktijk die al onder druk staat. Ook de opleidingen en de overheid spelen volgens ons een belangrijke rol. Ruimer en fundamenteeler zien we eveneens een rol weggelegd voor de manier waarop ‘kennis’ in deze sector wordt geproduceerd en doorgegeven.

5.2.1 Samenwerking tussen de opleiding en het werkveld

In ons actieonderzoek merken we dat de samenwerking met opleidingen vaak routinematig vorm krijgt. De communicatie over de leerdoelen van de opleiding landt moeizaam in de praktijk en we merken grote verschillen tussen scholen op het vlak van stageverwachtingen en betrokkenheid. Ook breder onderzoek naar werkpleklers maakt gewag van de moeizame afstemming tussen de opleidingsvertrekkers en de werkplek zowel bij de opmaak van het opleidingsplan als tijdens de begeleiding van duaal leren (Lembrechts & Sodermans, 2021). *“Nochtans is het net die afstemming die leerlingen uiterst belangrijk vinden Ze voelen zich beter begeleid wanneer de opleidingsverstrekker en onderneming met elkaar in dialoog te gaan, omdat in dergelijke situaties beide partijen elkaar aanvullen en daardoor tot een vollediger beeld komen.”* (Lembrechts & Sodermans, 2021).

Verschillende auteurs pleiten er daarom voor om de bestaande opleidingen zo vorm te geven dat de samenwerking tussen school en praktijk structureel en doelgericht wordt ingebed. Zo kunnen opleidingen studenten beter begeleiden om de ‘grens’ tussen school en praktijk over te steken (Bouw et al., 2019, 2021a, 2021b; Nieuwenhuis et al., 2014.; Schaap et al., 2012; Tynjälä et al., 2020; Zitter, 2021). Deze ontwikkeling lijkt ook veel kansen te bieden voor de opleiding tot kinderbegeleider.

5.2.2 Overheidsbeleid en werkpleklers

Ook het overheidsbeleid oefent volgens ons een directe en indirecte invloed uit op de kwaliteit van werkpleklers in de kinderopvang. Hoewel werkpleklers een belangrijke component vormt in de opleiding tot kinderbegeleider ging er in Vlaanderen tot voor kort weinig directe beleidsaandacht naar de kinderopvang als leeromgeving, net als in andere Europese landen trouwens (Flämig & Deutsches Jugendinstitut, 2014; Flämig et al., 2015). Die onderwaardering merken we nog steeds in ons onderzoek. Opleidingen dragen de volledige verantwoordelijkheid voor het leerproces, er zijn amper voorschriften of kwaliteitseisen voor de mentoren op de werkvloer, er wordt voor hen geen extra tijd en verloning voorzien en nauwelijks opleiding en ondersteuning. Recente beleidsinitiatieven, met name de inzet van externe mentoren in de kinderopvang en de creatie van praktijkcentra, wijzen op een verhoogde beleidsaandacht voor werkpleklers die we ook in andere landen opmerken (Oberhuemer, 2015, Oberhuemer & Schreyer, 2025). Externe mentoren en praktijkcentra ondersteunen kinderbegeleiders en organisatoren bij de opleiding van zij-instromers en komen tegemoet aan een aantal uitdagingen, zoals de kenmerken van de instroom.

Indirect zien we een invloed van het overheidsbeleid op de werkomstandigheden waarin werkpleklers vorm krijgt: de begeleider-kind ratio, de hoge werkdruk en het gebrek aan kindvrije uren. Kinderbegeleiders geven in ons onderzoek aan dat ze te weinig (kindvrije) tijd hebben voor feedback en reflectie en we zien mentoren en cursisten minder zij aan zij te werken omdat vaste medewerkers opgeslorpt worden door andere taken of cursisten snel zelfstandig laten werken. Breder onderzoek wijst op de negatieve invloed van hoge werkdruk op werkpleklers, zeker wanneer die gepaard gaat met een gebrek aan autonomie (Van Ruysseveldt & Taverniers, 2010; Van Ruysseveldt & Van Dijke, 2012). *“Van een (te) hoge werkdruk is sprake wanneer de werknemer in de werksituatie het gevoel krijgt dat de energiereserves uitgeput geraken en daarmee samenhangende spannings- en stressverschijnselen ervaart, want daarmee gaan problemen als cognitief onderpresteren gepaard. Maar ook wanneer de werknemer het gevoel heeft dat er alleen nog ruimte is voor direct-productieve activiteiten en geen tijd overblijft voor reflectie, exploratie en experimentatie – activiteiten die een noodzakelijke voedingsbodem vormen voor werkpleklers – kan gewag gemaakt worden van een (te) hoge werkdruk.”* (Van Ruysseveldt & Van Dijke, 2012). De randvoorwaarden voor werkpleklers, met name de kansen op samenwerking met collega's, feedback, coaching, reflectie, evaluatie, participatie en toegang tot informatie (Ellström, 2001; Kyndt & Beusaert, 2017) komen door een te hoge werkdruk in het gedrang.

Werkpleklers in de kinderopvang vergt betere werkomstandigheden, maar volgens ons is er meer nodig dan tijd en ruimte om feedback en reflectie te faciliteren. We zien ook een meer diepgaand gemis aan een praktisch bruikbare theoretische kaders en concepten die feedback en reflectie kunnen voeden.

5.2.3 Kennisproductie en kennisdiffusie in de kinderopvangsector

In ons onderzoek merken we dat 'theorie' nauwelijks aan bod komt tijdens werkpleklers in de kinderopvang. Traditioneel leer je op school over de praktijk, terwijl je tijdens de stage leert van en in de praktijk. Zo wordt het leerproces gevoed vanuit meerdere invalshoeken. Breder onderzoek naar werkpleklers stelt ook in andere sectoren en in andere landen een kloof vast tussen school en praktijk. Deze staan zo ver van elkaar af dat ze als twee aparte werelden worden ervaren (Flämig et al., 2015; Kelchtermans et al., 2010; Lembrechts & Sodermans, 2021; Ord & Nuttall, 2016; Schaap et al., 2012; Van Den Broeck et al., 2022; Stronkhorst et al., 2025).

Het is onduidelijk wie die kloof moet dichten. In ons onderzoek lijkt het dat de verantwoordelijkheid vooral bij de cursist wordt gelegd. Ander onderzoek wijst erop dat de opleiding studenten onvoldoende voorbereidt op de noden van de praktijk (Couckuyt, 2021; Putman, 2021; Van Den Broeck et al., 2022). Nog anderen wijzen in de richting van de begeleiding op de werkvloer. Kelchtermans et al. (2010) maken een onderscheid tussen werk- en leerbegeleiding. Werkbegeleiding gaat over praktische ondersteuning

en het zorgen voor een efficiënte ingroei op de werkplek. *“De mentor is in dit geval ‘een expert’, een deskundige die adviezen, tips en misschien zelfs een soort van ‘receptenboek’ aanreikt. Wanneer een mentor echter ook bekommerd is om de persoonlijke groei, kan deze aanzetten tot reflectie. Dan wordt het leerbegeleiding.”* (Kelchtermans et al. (2010). Deze auteurs merken dat mentoren in de praktijk vooral werkbegeleiding aanbieden, met weinig congruentie tussen het leren op de werkvloer en op de schoolbanken als gevolg. Stronkhorst et al. (2025) onderscheiden drie leerprocessen: afstemming tussen de cursist en de theorie, reflectie van de cursist op de praktijk en verbinding tussen de praktijk op de werkvloer en de theorie.

Door de toenemende aandacht en waardering voor werkpleklernen, stijgt echter de bewustwording voor andere vormen van kennis en leerprocessen. Naast formele, ‘gecodeerde’ kennis beschikken professionals ook over persoonlijke kennis, die zowel een expliciet als impliciet (tacit) karakter kan aannemen (Eraut, 2000). Medewerkers verwerven deze kennis via formele en informele leerprocessen. In die context is er ook sprake van belichaamde kennis wanneer het lichaam weet hoe te handelen, zonder overweging (Tanaka, 2013). In ons onderzoek merken we momenten waarin vaste medewerkers persoonlijke en belichaamde kennis expliciteren tijdens de begeleiding van cursisten. Ook breder onderzoek wijst op het toenemende belang van deze vormen van kennis (Evans & Kersh, 2004; McAdam et al., 2007; Ord & Nuttall, 2016).

Daarnaast merken we - zeker in het Verenigd Koninkrijk - een kritische kijk op de manier waarop theoretische kennis en noties over professionaliteit top down worden verspreid in de kinderopvang zonder rekening te houden met de meer belichaamde en impliciete kennis van de praktijk (Arndt et al., 2021; Campbell-Barr, 2018, 2019; Mitsuka & Fairchild, 2020; Osgood, 2006, 2009, 2010; Urban, 2008, 2010). *“The epistemological hierarchy in our field consists of distinct layers, where the professional body of knowledge is produced (academic research, scholarly debate), transferred (professional preparation, pre- and in-service training) and applied (practice). There is a powerful top-down stream of knowledge presented as relevant for practice, and a similar downstream of expectations and advice about what needs to be done at the practice levels of the hierarchy. Not only does this layout of the early childhood professional system constantly increase the pressure on practitioners, who, finding themselves at the bottom of the epistemological hierarchy, have to meet these expectations imposed on them. It also contributes to constructing and reinforcing a particular dichotomy in the field: There is, this perspective suggests, a clear distinction between theory and practice.”* (Urban, 2008)

De kloof tussen theorie en praktijk is meer dan een kwaliteitsissue, maar kan een diepgaande impact hebben op de jobbeleving van kinderbegeleiders. *“Between what is known to be high-quality and what is realistically achievable, a gap emerges, out of which exhaustion grows. This exhaustion is not only physical or emotional; it is also symbolic and identity-related, rooted in a persistent feeling of lack of recognition and of constantly*

falling short of the ethical ideal imposed by one's own professionalism (Acton & Glasgow, 2015). It is a difficult unease to name, made up of accumulated silences, unspoken tensions, and a weariness that goes beyond the body, because it permeates how educators perceive themselves and are perceived by others.” (Tadeu & Lopes, 2025)

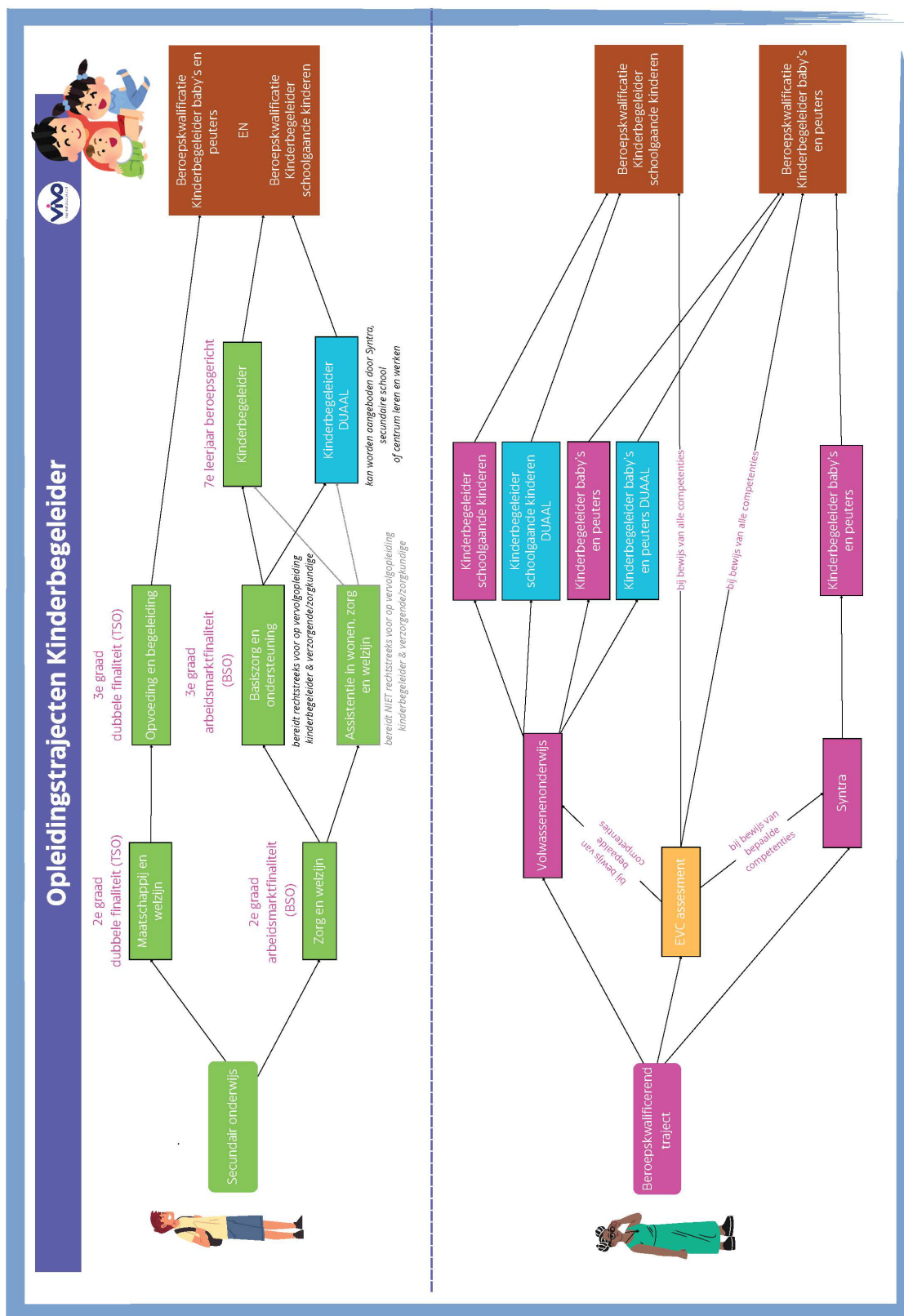
De kloof tussen theorie en praktijk die we en velen met ons vaststellen binnen werkplekleren, vindt mogelijk een diepere grond in de manier waarop kennis wordt geproduceerd en verspreid in de kinderopvangsector. Deze kloof overbruggen, vergt dus meer dan een didactische aanpak maar ook een andere manier van kennisproductie en -diffusie waarbij denken en doen veel meer samengaan (Willockx, 2025) en we toewerken naar een sterke co-creatie van meer bruikbare en doorleefde referentiekaders voor de praktijk.

5.2.4 Welk toekomstperspectief voor werkplekleren in de kinderopvang?

De kinderopvangsector staat onder druk door een nijpend personeelstekort (Pirard et al., 2024). Via zij-instromers en meer praktijkgerichte opleidingen hoopt men de instroom van nieuwe medewerkers in de sector te bevorderen. Werkplekleren biedt dan de nodige garanties op kwaliteit en professionalisering. In ons onderzoek zien we echter heel wat uitdagingen voor wie werkplekleren goed wil aanpakken. Zonder een grondige aanpak van die uitdagingen, loopt de sector een risico op deprofessionalisering en devaluatie van het beroep.

Welke richting kan de kinderopvang uit met werkplekleren? Ruwweg zien we op dit moment twee pistes die we situeren tussen ‘bijbouwen’ en ‘verbouwen’. In een bijbouwscenario vormt werkplekleren een apart aspect van de praktijk die een specifieke deskundigheid vergt. Mentoren op de werkvloer worden bijgestaan door (externe) deskundigen, die een bemiddelende rol opnemen tussen cursist, werkplek en opleiding en bijkomende ondersteuning kunnen geven aan cursisten die moeilijker tot leren komen. In een verbouwscenario wordt de praktijk meer ingrijpend gewijzigd met meer tijd en ruimte voor reflectie voor alle medewerkers in de kinderopvang, een grotere betrokkenheid van de opleidingen op de praktijk en de co-creatie van meer doorleefde en bruikbare theoretische kaders en modellen van en voor de praktijk.

Een bijbouwscenario is misschien sneller en eenvoudiger te realiseren, een verbouwscenario biedt misschien meer kans om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. In onze ogen kunnen we werkplekleren niet los zien van langetermijnvisies op kwaliteit en professionaliteit in de kinderopvang. Onder het motto ‘soyez réalistes, demandez l'impossible’ durven we pleiten voor een beleid dat betere werkomstandigheden creëert voor kinderbegeleiders zodat ze leren en werken kunnen combineren, zowel voor zichzelf als voor cursisten. En voor een gedeelde verantwoordelijkheid tussen opleiders, denkers en doeners om samen een verfijnd en bruikbaar referentiekader te creëren dat reflectie ondersteunt.



7 Literatuurlijst

Arndt, S., Smith, K., Urban, M., Ellegaard, T., Blue Swadener, B., & Murray, C. (2021).

Reconceptualising and (re)forming early childhood professional identities: Ongoing transnational policy discussions. *Policy Futures in Education*, 19(4), 406-423.

<https://doi.org/10.1177/1478210320976015>

Associatie KU Leuven (s.d.) *Werkpleklerin voor werk(plek)studenten. Ter info.* Ontleend aan

<https://associatie.kuleuven.be/p/werkpleklerin/documenten/ter-info.pdf>

Berg, B. L. (2004). Action research. In B. L. Berg (Ed.), *Qualitative research methods for the social sciences* (pp. 195 - 208). Boston, New York, San Francisco, Mexico City, Montreal, Toronto, London, Madrid, Munich, Paris, Hong Kong, Singapore, Tokyo, Cape Town, Sydney: Pearson.

Belet, P. (2022). De motieven van cursisten in de opleiding tot kinderbegeleider in het volwassenonderwijs. Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in het Sociaal Werk, Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, UGent.

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.

<https://doi.org/10.1108/EUM00000000005548>

Billett, S. (2002). Toward a Workplace Pedagogy: Guidance, Participation, and Engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27-43. <https://doi.org/10.1177/074171302237202>

Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional development in education*, 40(5), 802-821.

- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2021). Designable elements of integrative learning environments at the boundary of school and work: A multiple case study. *Learning Environments Research*, 24(3), 487-517. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09338-7>
- Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in The Netherlands. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 18, 637-653. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.746499>
- Bullough Jr, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155.
- Campbell-Barr, V. (2018). The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>
- Campbell-Barr, V. (2019). Professional Knowledges for Early Childhood Education and Care. *Journal of Childhood Studies*, 44(1), 134-146. <https://doi.org/10.18357/jcs.v44i1.18786>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London, Philadelphia: The Palmer Press.
- Ceelen, L., Khaled, A., & de Bruijn, E. (2019). Begeleiden van studenten op de werkplek: Drie perspectieven. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 43(5), 12-15.
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & De Bruijn, E. (2023). Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: A literature review. *Journal of Vocational*

Education & Training, 75(4), 810-842.

<https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973544>

Couckuyt, Z. (2021). Het perspectief van verantwoordelijken op de professionalisering en instroom van kinderbegeleiders in het werkveld. Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in het Sociaal Werk, Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, UGent.

Crevits, H. (2023) Structureel instroomkanaal in de publieke zorg- en welzijnsvoorzieningen. <https://www.vaph.be/documenten/infonota-inf/23/24-structureel-instroomkanaal-paritair-comite-31901-registraties-isis>

Declercq, B., Teppers, E., Daems, M. Hollander, S. & Struyven, L. (2023). Nieuwe krachten voor de kinderopvang: praktijkmodel. Leuven: KU Leuven.

Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Struyf, E., & De Leyn, P. (2005). Spanningsvelden in de klinische leeromgeving. Een exploratieve studie van stage-ervaringen. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 24(3), 103. <https://doi.org/10.1007/BF03056683>

De Witte, K.; Verhaest, D. & De Cort W. (2021). *Wie kiest voor duaal leren? Een analyse van de instroom in duaal leren en beleidsaanbevelingen aan de hand van gedragsinzichten*. KU Leuven: Leuven economics of education research

Ellström, P. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1006>

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>

- Esmond, B. (2021). Vocational teachers and workplace learning: Integrative, complementary and implicit accounts of boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 43(2), 156-173. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1767564>
- Evans, K., & Kersh, N. (2004). Recognition of tacit skills and knowledge: Sustaining learning outcomes in workplace environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 63-74. <https://doi.org/10.1108/13665620410521521>
- Flämig, K. & Deutsches Jugendinstitut (Red.). (2014). *Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. DJI.
- Flämig, K., König, A., & Spiekermann, N. (2015). Potentials, dissonances and reform initiatives in field-based learning and mentoring practices in the early childhood sector in Germany. *Early Years*, 35(2), 211-226. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1028899>
- Gaspar, M. (2020). Theory of mentoring and coaching in early childhood. In M. Gaspar and R. Walker (Eds.), *Mentoring and coaching in early childhood education* (pp. 6-16). London: Bloomsbury.
- Grant M.J. & Booth A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Info Libr J*. 2009 Jun;26(2):91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x. PMID: 19490148.
- Hall, S., & Liebenberg, L. (2024). Qualitative description as an introductory method to qualitative research for master's-level students and research trainees. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 16094069241242264.
- Hsieh HF & Shannon SE. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qual Health Res*. 2005 Nov;15(9):1277-88. doi: 10.1177/1049732305276687. PMID: 16204405.

- Kaukko, M., Wilkinson, J., & Langelotz, L. (2020). Research that facilitates praxis and praxis development. In K. Mahon, C. Edwards-Groves, S. Francisco, M. Kaukko, S. Kemmis, & K. Petrie (Eds.), *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (1st ed., pp. 39-63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5_3
- Kelchtermans, G., Ballet, K., & Peeters, E. (2010). Worstelen met werkplekleren. Een empirische verkenning van de mogelijkheden en spanningen. *Personeel en organisatie. Schoolleiding en -begeleiding*, 1-36.
- Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding*. Tilburg University.
- Kyndt, E., & Beusaert, S. (2017). How Do Conditions Known to Foster Learning in the Workplace Differ across Occupations? In J. E. Ellingson & R. A. Noe (Red.), *Autonomous Learning in the Workplace* (1ste dr., pp. 201-218). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315674131-11>
- Lembrechts, L. & Sodermans, A.K. (2021) Metastudie: Duaal leren in Vlaanderen. Focus op de onderneming en de werkplekcomponent. Onderzoek in opdracht van het departement Werk en Sociale Economie.
- McAteer, M. (2013). *Action research in education*. SAGE.
- McAdam, R., Mason, B., & McCrory, J. (2007). Exploring the dichotomies within the tacit knowledge literature: Towards a process of tacit knowing in organizations. *Journal of Knowledge Management*, 11(2), 43-59. <https://doi.org/10.1108/13673270710738906>
- McPherson, I., Arcodia, C., Gorman, S., Shepherd, J., & Trost, R. (1998). Collaborative action research. In B. Atweh, S. Kemmis and P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice* (pp. 212-238). London, New York: Routledge.

- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 9.
<https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Mikuska, E., & Fairchild, N. (2020). Working with (post)theories to explore embodied and (un)recognized emotional labor in English Early Childhood Education and Care (ECEC). *Global Education Review*, 7(2), 15–89.
- Munn-Giddings, C. (2021). Action Research. In R. Coe, M. Warring, L. V. Hedges and L. D. Ashley (Eds.), *Research methods and methodologies in education* (pp 85-92). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, Melbourne: SAGE.
- Nieuwenhuis, A., Poortman, C., & Reenalda, M. (2014). Nieuwe concepten voor het vormgeven van werkplekleren. *Pedagogische Studiën*, 91(1).
- NVAO. (2022). *Onderweg naar kwaliteitsvol werkplekleren in het hoger onderwijs: Een systematiek voor de dialoog over de kwaliteit van het werkplekleren in het hoger onderwijs*. NVAO. <https://www.nvao.net/nl/publicaties/onderweg-naar-kwaliteitsvol-werkplekleren-in-het-hoger-onderwijs>
- Oberhuemer, P. (2015). Seeking new cultures of cooperation: A cross-national analysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training. *Early Years*, 35(2), 115-123.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1028218>
- Oberhuemer, P. and I. Schreyer (2025). *Workforce Profiles in Early childhood Education and Care. Trends and Challenges in 33 European Countries*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Olin, A. & Pörn, M. (2023) Teachers' professional transformation in teacher-researcher collaborative didactic development projects in Sweden and Finland, *Educational Action Research*, 31:4, 821-838, DOI: 10.1080/09650792.2021.2004904
- Onstenk, J. (2001): Epiloog: van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën* (77) 2, 134-140.
- Ord, K., & Nuttall, J. (2016). Bodies of knowledge: The concept of embodiment as an alternative to theory/practice debates in the preparation of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 355-362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.019>
- Osgood, J. (2006). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: Resisting the Regulatory Gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>
- Osgood, J. (2009). Childcare workforce reform in England and 'the early years professional': A critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 24(6), 733-751. <https://doi.org/10.1080/02680930903244557>
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Pirard, F., B. Peleman, N. Sharmahd, K. van Laere, C. Reinertz, and J. Backes. 2024. "Belgium – ECEC Workforce Profile." In *Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data*, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. www.seepro.eu/English/Country-Reports.htm
- Putman, M. (2021). Professionalisering in de kinderopvang: De plaats van pedagogische kwaliteit in het curriculum. Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad

master in de Pedagogische Wetenschappen, Afstudeerrichting Pedagogiek en
Onderwijskunde, UGent.

Schaap, H., Baartman, L., & De Bruijn, E. (2012). Students' Learning Processes during
School-Based Learning and Workplace Learning in Vocational Education: A Review.
Vocations and Learning, 5(2), 99-117. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9069-2>

Stringer, E. T. (1996). *Action Research: A Handbook for Practitioners*. Thousand Oaks,
London, New Delhi: SAGE.

Stronkhorst, E.; Bollen, I.; Westbroek, H. B. & Pauw, I. (2025). TPP-Zelfscan. Een reflectie-
instrument voor mentoren en werkplekbegeleiders. Amstelveen: Kohnstamm Instituut.
<https://kohnstammstituut.nl/zelfscan/>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2025). The Unbearable Lightness of Being an Early Childhood
Educator in Day-Care Settings. *Education Sciences*, 15(9), 1107.
<https://doi.org/10.3390/educsci15091107>

Tanaka, S. (2013). The notion of embodied knowledge and its range. *encyclopaideia*, 37, 47–
66.

Thollon Behar M. P. & Mony M., 'A training for early childhood educators combined with full-
time employment in Lyon'. Vandenbroeck, M.; Urban, M.; Peeters, J. (Ed.), *Pathways
to Professionalism in ECEC*. London, New York: Routledge, 2016, pp. 29-42.

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

- Tobback, I., Verhaest, D., & De Witte, K. (2024). *The Impact of Work-Based Versus School-Based Learning on Cognitive and Non-Cognitive Outcomes in Vocational Secondary Education*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4833155>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Tynjälä, P., Virolainen, M., Heikkinen, H. L., & Virtanen, A. (2020). Promoting Cooperation between Educational Institutions and Workplaces : Models of Integrative Pedagogy and Connectivity Revisited. In C. Aprea, V. Sappa, & R. Tenberg (Eds.), *Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung / Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET)* (pp. 19-40). Franz Steiner Verlag. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik : Beihefte (ZBW-B), 29.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Urban, M. (2010). Rethinking Professionalism in Early Childhood: Untested Feasibilities and Critical Ecologies. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.1>
- Van den Bossche, P., Gijbels, D., Kyndt, E., Wille, B. & De Groof, J. (2017). *Inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/622>
- Van Den Broeck, E., Govaerts, S., Vanthournout, G., Havermans, I., Aerts, A., & Van Den Hauwe, J. (2022). Evidence-informed ontwikkelen en versterken van werkplekleren:

- Van een complexe onderwijsproblematiek tot een nieuw traject. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 43(4), 132-150. <https://doi.org/10.63379/7knn0r77>
- Vandenbroeck, M. (2023). Kinderopvang : kroniek van een aangekondigde crisis. *Tijdschrift voor jeugd en kinderrechten*, (4), 260–267. <http://hdl.handle.net/1854/LU-01HPKQPJRCJT8W2FC46RAKQC17>
- Vandenbroeck, M. (2024). *De staat van het kind, het kind van de staat : naar een pedagogiek van de voorschoolse voorzieningen*. Gompel&Svacina.
- Van Dongen, J. (2021). ‘Werken is het nieuwe leren’. *Management Kinderopvang*, 27(3), 38-41. <https://doi.org/10.1007/s41190-021-0941-5>
- Van Ruysseveldt, J., & Taverniers, J. (2010). Werkplekleren en emotionele uitputting in het Job Demands-Resources -model. *Gedrag & Organisatie*, 23(2). <https://doi.org/10.5117/2010.023.002.002>
- Van Ruysseveldt, J., & Van Dijke, M. (2012). Wanneer bevordert en wanneer hindert werkdruk het werkplekleren? *Gedrag & Organisatie*, 25(1). <https://doi.org/10.5117/2012.025.001.028>
- Verhaest, D., Baert, S., De Rick, K., De Witte, K., Laurijssen, I., Smet, M., & Tobback, I. (2018). *Duaal leren in vlaanderen: kansen en gevaren*. S.I.: Skribis
- Verhoeven, K. (2022). *Duaal leren: De donkere kant van werkplekleren*. Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen, Universiteit Antwerpen.
- Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). (2023). *Grondige bijsturingen om van duaal leren een succes te maken Advies op eigen initiatief over duaal leren als volwaardige leerweg*.

<https://www.vlor.be/adviezen/grondige-bijsturingen-om-van-duaal-leren-een-succes-te-maken>

Willockx, D. (2025). *Onderzoeker wordt kinderbegeleider: 'Ik neem nu meer beslissingen per uur dan vroeger per week'* <https://sociaal.net/opinie/onderzoeker-wordt-kinderbegeleider/>

Zitter, I. (2021). *Leeromgevingen in het beroepsonderwijs als knooppunten in onze maatschappij*. Lectoraat Beroepsonderwijs, Kenniscentrum Leren en Innoveren, Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/leeromgevingen-in-het-beroepsonderwijs-als-knooppunten-in-onze-maatschappij>