

Duaal Leren op Proef

Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'

Eindrapport

Drs. Ward Nouwen

Dr. Annemie Struyf

Prof. Dr. Noel Clycq



Dit onderzoek wordt mogelijk gemaakt met de steun van de Vlaamse Overheid

Inhoudsopgave

Beleidsamenvatting	3
1. Inleiding	13
2. Data en methoden.....	14
2.1. Survey design.....	14
2.2. Casestudy design	16
3. Evaluatie op basis van de algemene beleidsintenties	18
3.1. Een opwaardering van alternerende opleidingen.....	20
3.2. Een versterking van het leerpotentieel via werkplekleren	25
3.3. Een verhoging van de gekwalificeerde uitstroom	33
3.4. Een verbetering van de aansluiting met de arbeidsmarkt	39
4. Evaluatie onderzoeksluik algemene implementatie	41
4.1. Implementatie van standaardtrajecten	41
4.2. Implementatie van de Overeenkomsten Alternerende Opleidingen	46
4.3. De regie van het aanbod van werkplekken	50
5. Evaluatie onderzoeksluik leerlingen.....	57
5.1. Studiekeuzebegeleiding en toeleiding	57
5.2. Individuele matching en intake bij ondernemingen	60
5.3. Administratieve en sociaalemotionele ondersteuning	63
5.4. Vakinhoudelijke begeleiding	65
5.5. Evaluatie	69
6. Evaluatie onderzoeksluik personeel.....	73
6.1. Personeelsbeleid, professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneel	73
6.2. Personeelsbeleid, professionalisering en ondersteuning van mentoren.....	75
7. Algemene conclusie en beleidsaanbevelingen.....	77
Annex.....	85

Beleidssamenvatting

Deze samenvatting geeft een overzicht van de belangrijkste bevindingen en aanbevelingen voor de evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de werkplek'. We vatten deze beleidssamenvatting aan met een korte beschrijving van de kwantitatieve en kwalitatieve methoden binnen dit onderzoek. Vervolgens vatten we de belangrijkste bevindingen van de evaluatiestudie samen aan de hand van vier centrale beleidsintenties bij de implementatie van duaal leren in Vlaanderen. We rapporteren over de mate waarin de proeftuinen slaagden in deze algemene beleidsintenties, verschaffen inzicht in de belemmerende en faciliterende factoren en verbinden concrete beleidsaanbevelingen aan de specifieke bouwstenen in de implementatie van duaal leren.

Als **algemeen methodologisch raamwerk** voor de evaluatiestudie kozen we voor een *theory-based stakeholder evaluation (TSE)*. Met behulp van deze evaluatiemethode werd niet alleen de initiële programmatheorie – i.e. de intenties en -assumpties van de beleidsmaker – afgezet tegenover de praktijkervaringen van de actoren in de proeftuinen, maar werden ook de verwachtingen en bezorgdheden van de belangrijkste stakeholders in de beleidsdomeinen onderwijs en werk in kaart gebracht en meegenomen als achtergrond voor het evaluatieonderzoek. In de aanvangsfase zijn we gestart met een desk studie van relevante wet- en beleidsteksten en vulden deze aan met diepte-interviews met 24 belangenverenigingen. De verzamelde informatie uit de aanvangsfase werd hierna in vijf opeenvolgende empirische cycli afgetoetst aan de ervaringen van de actoren binnen de proeftuinen. Zowel de ervaringen en percepties van leerlingen, schoolpersoneel als mentoren werden meegenomen in het onderzoek. We kozen hier voor een *mixed methods* aanpak waarin kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling en -analyse werden geïntegreerd.

Het **kwantitatieve survey design** bestaat uit vijf semestriële online surveybevragingen bij de drie verschillende leerlingengroepen in de proeftuinen. Hierbij werden steeds zowel leerlingen in de duale opleidingen als leerlingen uit de niet-duale referentieopleidingen betrokken. Over de verschillende cohorten en meetmomenten heen konden we zo meer dan 4000 survey-responses registreren. De surveybevragingen bestaan voor het grootste deel uit meetinstrumenten die de ervaren ondersteuning, competentie, motivatie en betrokkenheid van de leerlingen meten ten aanzien van hun leerproces op de school en de werkplek. Na elk schooljaar werden de surveygegevens – mits een geïnformeerde toestemming – gekoppeld aan gegevens uit administratieve databanken. Deze data-koppelingen waren gericht op de aanvulling van de surveygegevens met meer betrouwbare administratieve informatie over de instroom, doorstroom en uitstroom van individuele leerlingen.

Aan de hand van een **kwalitatief casestudy design** verzamelden we de ervaringen en percepties van de betrokken actoren in de proeftuinen. Een casestudy betrof hier steeds een duale opleiding zoals aangeboden bij een specifieke aanbieder. In elk van de vijf semestriële empirische fases selecteerden we telkens vier casestudy's. Oorspronkelijk planden we zo 14 unieke casestudy's en werden er 6 duale opleidingen doorheen de looptijd van het onderzoek tweemaal onderzocht. Afhankelijk van de opzet om case-specifieke bevindingen verder te verdiepen of te verbreden, selecteerden we al dan niet dezelfde aanbieder voor de opvolging. De caseselectie was steeds gestoeld op een weloverwogen spreiding over de verschillende categorieën van de volgende opleidingskenmerken:

- (1) Type van studierichting (*i.e.* maximale spreiding aan betrokken sectoren);
- (2) Onderwijsvorm (*i.e.* BuSO OV3; BSO of TSO)
- (3) Type van aanbieder (*i.e.* voltijdse school, Centrum Deeltijds Onderwijs of SYNTRA-campus);
- (4) Sociaalgeografische ligging (*i.e.* provincies en al dan niet gelegen in een Centrumstad);

Binnen de casestudy's werden interviews en focusgroepsgesprekken georganiseerd met leerlingen, schoolpersoneel en mentoren/zaakvoerders. We interviewden zo per casestudy steeds de leerlingen in de desbetreffende duale opleiding, een vakleerkracht en trajectbegeleider, alsook twee verschillende mentoren. Voor wat betreft de selectie van de mentoren probeerden we te differentiëren in de omvang en het type van de onderneming. Verspreid over de verschillende casestudy's organiseerden we zo 23 interviews en focusgroepen met in totaal 83 duale leerlingen, 24 interviews met 31 schoolpersoneelsleden en 42 interviews met mentoren, waarvan 14 zaakvoerders. Samen organiseerden we binnen de casestudy's 89 interviews en focusgroepsgesprekken met in totaal 156 respondenten.

De **samenvatting van de onderzoeksresultaten en aanbevelingen** is gestructureerd op basis van vier centrale beleidsintenties bij de implementatie van duaal leren. Voor elk van deze beleidsintenties gaan we in op de mate waarin de proeftuinen erin slaagden aan deze algemene doelstellingen te voldoen en formuleren we beleidsaanbevelingen ten aanzien van de concrete bouwstenen van duaal leren. Doorheen de evaluatiestudie konden we daarenboven trajectbegeleiders en mentoren identificeren als cruciale faciliterende actoren voor het welslagen van de implementatie van duaal leren. We sluiten deze beleidssamenvatting dan ook af met beleidsaanbevelingen die de trajectbegeleiding en het mentorschap verder kunnen ondersteunen en professionaliseren. Hieronder volgt eerst een overzicht van de algemene beleidsintenties, alsook de specifieke bouwstenen in de implementatie van duaal leren zoals deze ook per onderzoeksluik thematisch worden gerapporteerd in het eindrapport:

- Algemene beleidsintenties
 - Een opwaardering van alternerende opleidingen
 - Een versterking van het leerpotentieel via werkplekieren
 - Een verhoging van de gekwalificeerde uitstroom
 - Een verbetering van de aansluiting met de arbeidsmarkt
- Onderzoeksluik algemene implementatie
 - Implementatie van de standaardtrajecten
 - Implementatie van de overeenkomsten
 - De regie van het aanbod van de werkplekken
- Onderzoeksluik leerlingen
 - Studiekeuzebegeleiding en toeleiding
 - Individuele matching en intake bij ondernemingen
 - Administratieve en sociaalemotionele ondersteuning
 - Vakinhoudelijke begeleiding
 - Evaluatie
- Onderzoeksluik personeel
 - Personeelsorganisatie, professionalisering en ondersteuning van onderwijspersoneel
 - Personeelsorganisatie, professionalisering en ondersteuning van mentoren

De opwaardering van alternerende opleidingen

De beleidsintentie om met de introductie van duaal leren beroepsgerichte en – meer specifiek – alternerende opleidingen op te waarderen werd door vrijwel alle stakeholderorganisaties, alsook door de bevroegde schoolpersoneelsleden en mentoren in de proeftuinen mee onderschreven. Zaakvoerders en mentoren zagen de intentie van de imagooversterking als een kans om de instroom van leerlingen in alternerende opleidingen te verhogen en te versterken. In de proeftuinen merkten we echter dat het verschil tussen duale en andere alternerende opleidingen bij werkgevers bij aanvang vaak nog niet duidelijk was. Ook volgens leerkrachten biedt een opwaardering op termijn meer kansen op nieuwe werkplekken, bijvoorbeeld binnen industriële en technologische sectoren. De duale leerlingen zelf erkenden, net als het schoolpersoneel en de mentoren, doorheen de proeftuinen een groeiende bekendheid van het duale stelsel maar gaven aan dat de mate van zelfstandigheid en betrokkenheid die ze aan de dag dienen te leggen om schools en werkplekleren te combineren, maatschappelijk vaak nog te weinig naar waarde wordt geschat.

De bevroegde actoren in de proeftuinen die konden vergelijken met het stelsel van leren en werken gaven overwegend aan dat de verwachtingen naar de verschillende betrokken actoren zijn verhoogd. Uit een vergelijking van de studiekeuzemotivatie van leerlingen in duale en niet-duale alternerende opleidingen, bleek verder dat duale leerlingen overwegend een meer intrinsiek gemotiveerde keuze voor hun alternerende opleiding maakten dan leerlingen uit het stelsel van leren en werken. Leerlingen uit de proeftuinen in voltijdse scholen die niet kozen voor de duale variant van hun opleiding, motiveerden deze keuze vanuit zorgen over de gelijkwaardigheid van de kwalificaties, alsook bezorgdheid over de doorstroomkansen naar het hoger onderwijs. De analyseresultaten toonden aan dat er een sociale kloof bestaat in de mate waarin duaal leren (kinderen van) lage versus midden- en hooggeschoolde ouders aanspreekt, waarbij midden- en hooggeschoolde ouders meer terughoudend zijn in het ondersteunen van een keuze voor een duale opleiding.

Om de waardering van duaal leren als een volwaardig kwalificerend leerweg verder te ondersteunen, kunnen we op basis van de evaluatie van de concrete bouwstenen van duaal leren de volgende beleidsaanbevelingen formuleren:

- We adviseren de overheid om te blijven investeren in de *bekendmaking van duaal leren*, zowel naar leerlingen, ouders, onderwijsvertrekkers als naar ondernemingen toe. We raden hierbij aan om de vertrouwdeheid met het nieuwe duale stelsel in kaart te brengen en waar nodig regionaal en/of sectoraal gerichte informatiecampagnes op te starten.
- We pleiten voor een goede monitoring van de doorstroomkansen van duale leerlingen *naar het hoger onderwijs* om zo leerlingen en ouders correct te kunnen informeren en – waar nodig – extra ondersteuningsmogelijkheden bij aanbieders te stimuleren (bv. via een facultatief aanbod in algemene vorming). Verder kan ook de uitbouw van een duaal aanbod binnen het hoger onderwijs de aansluiting versterken.
- Om een positieve keuze voor duale opleidingen meer kansen te geven, adviseren we om toe te zien op een *tijdige en neutrale studiekeuzebegeleiding* vanaf de overgang naar het secundair onderwijs waarin duale leertrajecten steeds in rekening worden gebracht, en dit onafhankelijk van het eigen (duale) studieaanbod van de aanbieder.

- De beste garantie voor de (op-)waardering van duaal leren is een *sterk kwaliteitstoezicht*. Leerlingen en ouders kunnen enkel overtuigd worden/blijven van de meerwaarde van werkplekleren wanneer de kwaliteit van de geboden leerkanen en begeleiding, alsook de naleving van arbeids- en veiligheidsvoorschriften, gegarandeerd worden. Hoewel in de praktijk de aanbieder vaak een belangrijke rol speelt in de controle van de kwaliteit van de werkplekken, neemt dit niet weg dat er voldoende moet blijven geïnvesteerd worden in een geïntegreerde en schoolexterne kwaliteitswaarborging van duale opleidingen.

De versterking van het leerpotentieel via werkplekleren

Met betrekking tot de versterking van het leerpotentieel via werkplekleren, waren de bevroagde actoren het eens dat duaal leren de leerlingen extra leerkanen biedt. Ook de survey-resultaten toonden consistent aan dat duale leerlingen in vergelijking met de niet-duale referentieopleidingen:

- zich beter ondersteund voelen door leerkrachten, mentor en collega's;
- meer complexe en relevante taken uitvoeren op de werkplek;
- zich meer verbonden voelen met hun aanbieder, opleiding en werkplek;
- meer autonoom gemotiveerd zijn in het werkplekleren;
- zich meer competent voelen ten aanzien van het werkplekleren;
- zich meer emotioneel betrokken voelen op het werkplekleren.

Duale leerlingen verschillen echter niet op vlak van hun gerapporteerde autonome motivatie voor de schoolcomponent. Dit doet ons besluiten dat het niet een verhaal is van of werkplek-/of schools leren maar eerder een en-/en-verhaal. Zowel de kwalitatieve als kwantitatieve data bevestigden tevens een positieve spillover aan leerkanen en -motivatie van de werkplek- naar de schoolcomponent.

Bij schoolpersoneelsleden bestaat er echter ook bezorgdheid over de mate waarin er op de werkplek ruimte kan gemaakt worden voor algemene en theoretische vorming. De bevroagde werkgevers en mentoren stelden veelal dat de basisvorming best door de aanbieder wordt georganiseerd, hetgeen het leerpotentieel van het werkplekleren ook ten goede zou komen. De grote verscheidenheid aan leerkanen die leerlingen ervaren op de werkplekken biedt de vakleerkracht aanknopingspunten voor leerkanen in de schoolcomponent, maar verhoogt daarnaast de differentiatiedruk in de klas. Schoolpersoneelsleden rapporteerden hierover dan ook bezorgdheid, zeker wanneer de klasgroepen van duale opleidingen verder groeien en deze groei onvoldoende extra middelen genereert.

Verskillende actoren gaven verder te kennen dat het leerpotentieel van het werkplekleren staat of valt met de kwaliteit van de werkplekken, zowel voor wat de begeleiding als de leerkanen betreft. De geboden leerkanen op de werkplek dienen de competenties in het standaardtraject voldoende te dekken. Waar er hiaten aanwezig zijn bij de dekking van het standaardtraject, dient de aanbieder erop toe te zien dat er alternatieve leerkanen geboden worden. Specifiek voor de trajectbegeleiding toonden de kwantitatieve en kwalitatieve data aan dat een duidelijke communicatie en intensieve opvolging van de leerdoelen, alsook het inzetten van vakleerkrachten als trajectbegeleiders bevorderlijk zijn voor het leerpotentieel van het werkplekleren.

Om bij de verdere implementatie van duaal leren het leerpotentieel van het werkplekleren te blijven garanderen, stellen we de volgende beleidsaanbevelingen voor:

- Aangezien een groot aandeel van de tijd die leerlingen wekelijks spenderen aan leren verschuift van de aanbieder naar de werkplek, dient erop te worden toegezien dat leerlingen voldoende *algemene en theoretische vorming* genieten. Ondernemingen kunnen hierin verder ondersteund worden door aanbieders en sectorale vormingen.
- Om voldoende leerpotentieel te kunnen garanderen, adviseren we de overheid om toe te zien op de kwaliteit van de werkplekken en trajectbegeleiding. De dekking van het standaardtraject verdient de nodige aandacht bij de initiële erkenningsaanvraag van de leeronderneming, alsook bij de afspraken die aanbieders en leerondernemingen maken over het individuele opleidingsplan. In de *geïntegreerde kwaliteitsbewaking* van duale opleidingen verdienen verder de vakbekwaamheid van de trajectbegeleider, alsook de formulering, communicatie en opvolging van de leerdoelen speciale aandacht.
- Gezien de drempels voor de rotatie tussen meerdere leerondernemingen, pleiten we ervoor om de *rotatie tussen werkplekken* voornamelijk te stimuleren en te ondersteunen wanneer er een duidelijke complementariteit aan leerkansen aantoonbaar is. Hierbij kan, bijvoorbeeld, gewerkt worden aan doorschuifregeling waarbij elke onderneming de kans krijgt kennis te maken met de talenten van meerdere leerlingen. Daarnaast kunnen andere goede praktijken van minder ingrijpende uitwisseling van werkplekervaringen worden verspreid (bv. via bedrijfsbezoeken of leerkansen in sectorale of VDAB-vormingscentra).
- Om tegemoet te komen aan de verhoogde differentiatiedruk binnen duale klasgroepen, adviseren we de overheid om voldoende middelen te voorzien voor de *omkadering van het schoolpersoneel*. We adviseren de overheid en lokale overlegfora daarnaast om alert te zijn voor het risico van een te grote versnippering van deze middelen en expertise over te veel lokale aanbieders van éénzelfde duale opleiding.

De verhoging van de gekwalificeerde uitstroom

Eén van de belangrijkste beleidsintenties bij de invoering van duaal leren in het Vlaamse secundair onderwijs was de strijd tegen de ongekwalificeerde uitstroom. Hierin werd door de onderwijsactoren – met het oog op een volwaardige maatschappelijke participatie – het behalen van een onderwijsdiploma vooropgesteld. Ook de meeste duale leerlingen stelden het behalen van een onderwijsdiploma voorop, zij het ook eerder als een middel tot een hoger doel: voor sommigen als toegang tot hogere studies, voor anderen als een beter toegangsticket tot de arbeidsmarkt. Waar leerlingen voor het behalen van een onderwijsdiploma reeds aangetrokken worden door de arbeidsmarkt, biedt een duale opleiding leerlingen de mogelijkheid zich verder te specialiseren in hun beroepsopleiding, deeltijds werkervaring op te doen in een onderneming en terzelfdertijd een volwaardig onderwijsdiploma te kunnen behalen. Hoewel de meeste werkgevers en mentoren het behalen van de onderwijskwalificatie vooral als een meerwaarde zagen voor de leerling zelf, gaven ze aan dat een duale opleiding een onderneming de kans biedt om een leerling gedeeltelijk in te schakelen aan een lagere kostprijs. De optelsom van deze visies van de verschillende actoren doet ons besluiten dat duaal leren de groenpluk zou kunnen helpen tegengaan.

Desalniettemin bestaat er onder onderwijsverstrekkers veel bezorgdheid over de mate waarin de huidige doelgroep van het DBSO aansluiting zal vinden met duaal leren en de aanloopfase. De ervaringen in de proeftuinen tonen aan dat de 20 kalenderdagen voor het vinden van een werkplek voor deze doelgroep vaak niet voldoende zijn voor het vinden van een (geschikte) match. Waar de Centra Deeltijds Onderwijs (CDO's) samen met externe organisatoren expertise hebben opgebouwd om kwetsbare leerlingen gradueel toe te leiden naar een alternerende opleiding, is het personeel er nu erg bezorgd dat de doelgroep van het DBSO – naast toegenomen concurrentie voor werkplekken – ook in de aanloopfase zal moeten concurreren met leerlingen uit voltijdse scholen voor plekken. Het betreft hier de beschikbare plekken in de huidige brugprojecten en andere vormen van ondersteuning die de toegang tot alternerende opleidingen voor kwetsbare leerlingen dienen te verhogen.

Naast de bezorgdheid over de toegang tot duale opleidingen voor kwetsbare leerlingen, is ook de uitval tijdens duale opleidingen een belangrijk aandachtspunt in het verhogen van de gekwalificeerde uitstroom. Ook na controle voor verschillen in instroomkenmerken, bleken leerlingen in het stelsel van leren en werken het grootste risico te lopen op het verlaten van het onderwijs zonder diploma, gevolgd door duale leerlingen in CDO's en SYNTRA-campusen. Duale en niet-duale leerlingen bij voltijdse scholen hebben het laagste risico op vroegtijdig schoolverlaten en verschillen onderling niet van mekaar. Het is hierbij echter belangrijk om op te merken dat de duale leerlingen binnen de CDO's en de SYNTRA-vzw's wel vaker dan leerlingen binnen het stelsel van leren en werken hun specifieke opleiding vroegtijdig stopzetten, om dan vaak later opnieuw in te pikken op een opleiding in het DBSO. Duale en niet-duale leerlingen bij voltijdse scholen zetten hun opleiding minder vaak stop dan leerlingen in CDO's en SYNTRA-campusen en verschillen onderling opnieuw niet van elkaar. We moeten dan ook besluiten dat binnen voltijdse scholen in de proeftuinen duaal leren geen effect resulteert op vroegtijdig schoolverlaten. In de CDO's wordt het verhoogde risico op een vroegtijdige stopzetting van de duale opleiding wel gecompenseerd met een (her-)intrede in het DBSO, hetgeen vermijdt dat de leerling het onderwijs volledig verlaat.

Op basis van bovenstaande bevindingen adviseren we de overheid om leerlingen via duale opleidingen in de mogelijkheid te (blijven) stellen om – waar mogelijk – met een volwaardig onderwijsdiploma uit te stromen, en dat terwijl ze via de werkplekcomponent extra leeransen kunnen opdoen. In deze oefening ter verhoging van de gekwalificeerde uitstroom dient speciale aandacht te gaan naar de toegang tot en ondersteuning tijdens een duaal leertraject van kwetsbare leerlingen, waaronder de huidige doelgroep van het DBSO. Om de *toegang van kwetsbare leerlingen* tot een duale leerweg te versterken formuleren we de volgende beleidsaanbevelingen:

- We adviseren de overheid, sectorale en werkgeversorganisaties om bij ondernemingen het *draagvlak te vergroten* om kwetsbare leerlingen kansen te bieden en ondernemingen hierin ook extra te ondersteunen (bv. via IBAL). Een sensibiliseringscampagne die ondernemingen inzicht geeft in de specifieke ondersteuningsnoden – maar ook vertrouwd maakt met positieve ervaringen bij andere leerondernemingen – strekt tot aanbeveling.
- We adviseren de overheid om de beschikbare middelen voor *aanbieders en organisatoren van de aanloopfase* in overeenstemming te houden met een eventuele stijging in de vraag naar deze ondersteuning van de toegang tot duaal leren voor kwetsbare leerlingen.

- We pleiten ervoor om aanbieders de keuze voor een *modulaire opbouw* van duale opleidingen te laten behouden en hen ook te ondersteunen bij de organisatie van deze meer flexibele leerwegen.
- We adviseren de overheid om *op het niveau van de tweede graad* een specifiek duaal aanbod te organiseren voor leerlingen die sterk schoolvertraagd zijn, dit om te vermijden dat deze groep van kwetsbare leerlingen het onderwijs ongekwalificeerd en zonder werkplekervaring verlaat.
- We stimuleren aanbieders om tegemoet te komen aan de ondersteuningsnoden van kwetsbare leerlingen tijdens het *intake- en matchingsproces* door: 1) een voorselectie te maken van geschikte werkplekken; 2) leerlingen te versterken in hun arbeidsattitudes en sollicitatievaardigheden; en 3) kwetsbare leerlingen te ondersteunen bij het leggen van contacten en/of intakegesprekken met ondernemingen.
- Wanneer de vooropleiding niet aansluit, raden we aanbieders aan om bij aanvang de *vaktechnische startcompetenties* in kaart te brengen en – waar nodig – bij te werken. Werken aan deze startcompetenties kan als onderdeel van de aanloopfase of als deel van het individueel begeleidingstraject worden gezien, mede afhankelijk van de ondersteuningsbereidheid en -mogelijkheden van een onderneming.

Daarnaast brachten de ervaringen uit de proeftuinen ons tot de volgende beleidsaanbevelingen voor de *preventie van uitval in duale opleidingen*:

- We adviseren aanbieders om duale leerlingen zoveel als mogelijk te *betrekken bij de (buiten-)schoolse activiteiten* opdat ze als leerling actief betrokken en verbonden blijven bij de aanbieder en hun medeleerlingen.
- Om preventief in te kunnen zetten op het *welbevinden van leerlingen op de werkplek* hebben aanbieders een belangrijke rol bij het ondersteunen van een weloverwogen matching van leerling met een onderneming, het aanduiden van een toegankelijke vertrouwenspersoon bij de aanbieder en het voorzien van voldoende intervisiemomenten.
- We adviseren de overheid en de onderwijskoepels om goede praktijkvoorbeelden in het *bemiddelen tussen leerlingen en ondernemingen* te verzamelen en deze ter beschikking te stellen aan de betrokken actoren. Op deze manier kunnen vroegtijdige stopzettingen en ongekwalificeerde uitstroom vermeden worden. We vragen hierbij extra aandacht voor vroege detectie en preventie van conflicten tussen de leerling en de mentor/collega's.
- Voor kwetsbare groepen van leerlingen raden we aan om hen *niet (onnodig) te laten veranderen van werkplek* om zo een vertrouwensrelatie met de mentor en collega's te kunnen opbouwen (bv. bij autismespectrumstoornissen in BuSO OV3 leerlingen).
- We adviseren ondernemingen om aandacht te hebben voor de *positie van de duale leerling in het team* en alert te zijn voor pestgedrag en mogelijke conflicten met collega's.
- Bij meerderjarige leerlingen die instaan voor hun eigen levensonderhoud, raden we lokale overheden aan om de leervergoeding (minstens) bij te passen tot *het bestaansminimum* om zo een mogelijke ongekwalificeerde uitstroom om financiële redenen te vermijden.

De verbetering van de aansluiting met de arbeidsmarkt

Hoewel we in deze evaluatiestudie slechts een beperkte blik konden werpen op de mate waarin duale opleidingen de aansluiting met de arbeidsmarkt verbeteren, kunnen we hierover toch enkele belangrijke bevindingen rapporteren. Zo bleek dat de meeste stakeholderorganisaties en actoren in de proeftuinen het idee onderschreven dat het volgen van een duale opleiding de aansluiting met de arbeidsmarkt verbetert, zowel voor vakspecifieke als meer arbeidsgerichte competenties. Voor bepaalde beroepsprofielen zou de opgedane werkplekervaring zelfs een belangrijkere rol spelen in de doorstroomkansen op de arbeidsmarkt dan behaalde kwalificaties. Ondernemingen geloven dat duale opleidingen kunnen helpen om openstaande vacatures in te vullen. Verschillende ondernemingen in de proeftuinen boden dan ook werkplekken aan met het oog op rekrutering. Hierbij bestaat echter het risico dat een te sterke mate van (bedrijfs-)specialisatie in duale opleidingen de brede inzetbaarheid van leerlingen op de arbeidsmarkt in de toekomst in het gedrang brengt. De bevindingen van deze evaluatiestudie leende zich tot het formuleren van enkele concrete beleidsaanbevelingen voor het verbeteren van de aansluiting met de arbeidsmarkt:

- We adviseren de overheid om *de doorstroom van duale leerlingen naar de arbeidsmarkt te monitoren*, zowel op korte als op (middel-)lange termijn, en indien nodig de verhouding tussen het aanleren van algemene en vakspecifieke kennis en vaardigheden bij te sturen, alsook toe te zien opdat de aangeleerde competenties niet te bedrijfsspecifiek zijn.
- Bij de *programmatische van duale opleidingen* dient ingespeeld te worden op de doorstroomkanen op de arbeidsmarkt. Daarnaast dienen werkgevers te worden gesensibiliseerd over het nut van een bredere poule van gekwalificeerde arbeidskrachten, en een te strikte focus op de directe aanwerving van de duale leerling los te laten.
- Een gevalideerde en schooloverschrijdende registratie van vakspecifieke, loopbaan- en arbeidsgerichte competenties vanaf het secundair onderwijs kan een belangrijke tool vormen voor de *loopbaanbegeleiding*, mede met het oog op de doorstroom naar de arbeidsmarkt.

Het ondersteunen en verder professionaliseren van de trajectbegeleiding en het mentorschap

Trajectbegeleiders en mentoren hebben een cruciale faciliterende rol bij de implementatie van kwaliteitsvolle duale opleidingen. Op basis van het evaluatieonderzoek, kunnen we concluderen dat drie aspecten van belang zijn om de rol van trajectbegeleider en mentor adequaat te vervullen: de toewijzing van wie deze rol opneemt, de ondersteuning en middelen die men ter beschikking krijgt om deze rol te vervullen en de verdere professionalisering a.d.h.v. opleidingen en lerende netwerken.

Op individueel niveau is de *toewijzing van wie de trajectbegeleiding en de mentorrol opneemt* cruciaal. Zo tonen de onderzoeksresultaten aan dat de vakinhoudelijke begeleiding en de communicatie met de onderneming gefaciliteerd wordt, wanneer een vakleerkracht de rol van *trajectbegeleider* opneemt. Bij het aanduiden van een *mentor*, is een duidelijke taakverdeling cruciaal. Daarnaast zijn voor het mentorschap maturiteit en vakbekwaamheid – maar ook de stijl van coaching – cruciale componenten om in rekening te brengen. Dit brengt ons tot de volgende aanbevelingen:

- We moedigen aan om de vakinhoudelijke *trajectbegeleiding te laten opnemen door de vakleerkracht* of andere leerkrachten met een duidelijke vakbekwaamheid in het studiegebied. Ook de zij-instroom van (vak-)leerkrachten kan hiertoe bijdragen.
- Wanneer een leerling *begeleid wordt door meerdere personen* dan de officiële *mentor*, raden we ondernemingen aan om: 1) een duidelijke taakverdeling te hanteren en deze duidelijk te communiceren aan de leerling en trajectbegeleider; en 2) deze personen allen aan een mentoropleiding te laten deelnemen.
- We adviseren om de *kwaliteitsvereisten* voor het aanstellen van een mentor zeker niet te verlagen. We vragen bovendien blijvende aandacht voor voldoende maturiteit en vakbekwaamheid, alsook voor de stijl van coaching door de mentor.

Naast de toewijzing van wie de rol als trajectbegeleider en mentor vervult, kunnen de *beschikbare ondersteuning en middelen* het invullen van de rol als trajectbegeleider of mentor sterk beïnvloeden. Op basis van het onderzoek kunnen we besluiten dat trajectbegeleiders voornamelijk nood hebben aan meer administratieve ondersteuning en/of voldoende tijd en middelen om zich te specialiseren in administratieve aangelegenheden. Bovendien wijzen ze daarnaast op het belang van voldoende uren om het afleggen van werkplekbezoeken mogelijk te maken/houden. Voor de ondersteuning van trajectbegeleiders formuleren we volgende beleidsaanbevelingen:

- Een betere ondersteuning bieden aan trajectbegeleiders voor de uitvoering van *administratieve taken* a.d.h.v. 1) toegankelijke informatie- en ondersteuningskanalen 2) gespecialiseerd ondersteunend administratief personeel.
- *Voldoende tijd en middelen* voorzien voor aanbieders/ trajectbegeleiders om hen in de mogelijkheid te stellen 1) expertise op te bouwen omtrent de administratieve ondersteuning van leerlingen, ouders en ondernemingen 2) voldoende frequente en kwalitatieve werkplekbezoeken uit te voeren, in het bijzonder wanneer de klasgroepen van duale opleidingen groter worden.
- Door middel van een verdere ontwikkeling en bekendmaking van de *overkoepelende matchingsdatabanken* krijgen trajectbegeleiders vlotter toegang tot beschikbare werkplekken.
- We moedigen de verdere ontwikkeling en verspreiding van *digitale instrumenten voor de vakinhoudelijke begeleiding* van leerlingen aan, aangezien deze de vakinhoudelijke opvolging door de trajectbegeleider kunnen vereenvoudigen.

Bovendien kunnen ook ondernemingen en mentoren op verschillende vlakken beter ondersteund worden. Daartoe formuleren we de volgende beleidsaanbevelingen:

- We adviseren de overheid, sectorale en werkgeversorganisaties om te investeren in de ontwikkeling en verspreiding van *geijkte intake-instrumenten voor ondernemingen*. Vooral kleinere ondernemingen hebben vaak minder toegang tot deze intake-instrumenten.
- We adviseren de overheid, onderwijsverstrekkers en sectorale organisaties om te blijven investeren in de ontwikkeling en verspreiding van *gelijkvormige evaluatie-instrumenten* bij aanbieders. Dit kan zorgen voor meer duidelijkheid en minder belasting bij het evalueren van leerlingen van verschillende aanbieders.

Ten slotte, zijn de *mogelijkheden tot en participatie in verdere professionalisering* van centraal belang. Het opleidingsaanbod voor trajectbegeleiders en mentoren vervullen hierbij een belangrijke rol. Respondenten die participeerden aan de bestaande opleidingen ervaarden deze opleiding meestal als een meerwaarde voor het vervullen van hun rol. Daarnaast kunnen we op basis van het onderzoek besluiten dat specifiek de (formatieve) evaluatiecomponent meer aandacht verdient binnen deze opleidingen. Naast opleidingen vormen lerende netwerken tussen aanbieders, ondernemingen en sectorale vormingsinstanties een cruciale vorm van professionalisering van trajectbegeleiders en mentoren. De aanwezigheid van deze lerende netwerken – voor o.a. de praktijkvertaling van de standaardtrajecten – verschilt sterk overheen de onderzochte duale opleidingen, maar bij actieve participatie werden ze door de meerderheid van de bevraagde actoren sterk geapprecieerd. Om te voorzien in de verdere professionalisering van trajectbegeleiders en mentoren, stellen we dan ook de volgende beleidsaanbevelingen voor:

- Bij de *initiële en verdere professionalisering van vakleerkrachten en trajectbegeleiders* adviseren we om voldoende aandacht te besteden aan (formatieve) evaluatie, en meer specifiek voor: 1) een duidelijke communicatie van leerdoelstellingen; 2) de leerling actief te betrekken bij tussentijdse evaluatiemomenten; en 3) resultaten van tussentijdse evaluaties goed te documenteren.
- Binnen de *mentoropleidingen* zet men best nog meer in op het aanreiken van handvaten voor het formatief én summatief evalueren van de leerling, de sociaalemotionele ondersteuning van leerlingen op de werkplek en de motivatiestijl in de begeleiding van de leerling.
- We adviseren de overheid, onderwijsverstrekkers en sectorale vormingsorganisaties om de kruisbestuiving tussen aanbieders en ondernemingen te blijven stimuleren, bijvoorbeeld via het ondersteunen van *netwerk- en intervisiemomenten* voor trajectbegeleiders en mentoren.

1. Inleiding

Vanaf haar aantreden in 2014 gaf de vorige Vlaamse Regering aan te willen inzetten op de implementatie van duaal leren. Deze beleidsintentie werd in januari 2015 voor het eerst geconcretiseerd door de goedkeuring van de Conceptnota duaal leren.¹ Deze conceptnota met de eerste algemene krijtlijnen werd op basis van adviezen van onder meer de VLOR en de SERV herwerkt tot de Conceptnota bis.² De Conceptnota's gaven zo mee aanleiding tot het opstarten van een aantal beleidssporen ter ondersteuning van de implementatie van duaal leren in Vlaanderen. Eén van deze vier sporen was de introductie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek',³ een sleutelproject waarbij men het volledige concept duaal leren heeft toegepast in een selectie van aanbieders.⁴

Het huidige rapport omvat het eindrapport van de evaluatiestudie van deze proeftuinen 'Schoolbank op de werkplek'. De evaluatiestudie heeft als doelstelling om op basis van de proeftuinen wetenschappelijk gefundeerde besluiten te trekken met het oog op de verdere implementatie van duaal leren in het Vlaamse onderwijs. Om aan deze doelstelling tegemoet te komen werd gebruik gemaakt van een evaluatiemethode die de beleidsintenties – alsook verwachtingen en bezorgdheden van stakeholders – aftoetst aan de werkelijke uitkomsten en de ervaringen van actoren op het terrein, in dit geval, de betrokken leerlingen, schoolpersoneel en mentoren in de proeftuinen. Deze evaluatiestudie startte dan ook met een grondige documentanalyse van beleidsdocumenten en visieteksten van stakeholders, aangevuld met een stakeholderbevraging. De bevindingen van deze eerste fase werden in een aanvangsrapport samengebracht en dienden als basis voor de vijf semestriële cycli van kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling en -analyses. Voor de eerste twee proeftuinjaren werden reeds tussentijdse resultaten gepubliceerd. Dit eindrapport vat de resultaten van de drie proeftuinjaren samen en vult deze aan met SWOT-analyses en beleidsaanbevelingen.

We vatten dit eindrapport aan met een beschrijving van de kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Vervolgens gaan we in op een evaluatie aan de hand van vier algemene beleidsintenties. Deze evaluatie van de overkoepelende doelstellingen wordt in de daaropvolgende secties aangevuld met bevindingen over de concrete bouwstenen van het duale stelsel.⁵ We gaan hier dieper in op hoe de implementatie van duaal leren vorm kreeg binnen de proeftuinen en verschaffen inzicht in belemmerende en faciliterende factoren. We rapporteren hier steeds aan de hand van een thematische SWOT-analyse en beleidsaanbevelingen per bouwsteen. Ten slotte, eindigen we met een algemene conclusie en linken hier concrete beleidsaanbevelingen aan.

¹ Vlaamse Regering. (2015). Duaal Leren Een Volwaardige Kwalificerende Leerweg Conceptnota. Brussel: 23 januari 2015.

² Vlaamse Overheid. (2015). Duaal Leren Een Volwaardige Kwalificerende Leerweg Conceptnota bis. Brussel: 3 juli 2015.

³ Vlaamse Regering. (2016). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het tijdelijke project "schoolbank op de werkplek" rond duaal leren in het secundair onderwijs. Brussel: 22 april 2016.

⁴ Aanbieders zijn onderwijsinstellingen die duale opleidingen aanbieden, dit zijn voltijdse secundaire scholen, secundaire scholen voor buitengewoon onderwijs, centra voor deeltijds onderwijs en campussen van SYNTRA-vzw's.

⁵ De concrete bouwstenen van duaal leren werden door de opdrachtgever vooropgesteld als belangrijke onderzoeksthema's voor dit evaluatieonderzoek. We geven hiervan een overzicht op het einde van de sectie [casestudy design](#).

2. Data en methoden

In deze sectie lichten we de data en methoden toe die de basis vormen van dit evaluatieonderzoek. Als algemeen methodologisch raamwerk voor de evaluatiestudie kozen we voor een *theory-based stakeholder evaluation (TSE)*.⁶ Aan de hand van deze evaluatiemethode werd niet alleen de initiële programmatheorie – i.e. de intenties en -assumpties van de beleidsmaker – afgezet tegenover de praktijkervaringen van de actoren in de proeftuinen, maar werden daarenboven de verwachtingen en bezorgdheden van 24 betrokken belangenverenigingen in kaart gebracht en meegenomen als achtergrond voor het evaluatieonderzoek. We zijn in de aanvangsfase dan ook gestart met een desk studie van relevante wet- en beleidsteksten en vulden deze door middel van diepte-interviews verder aan met de verwachtingen en bezorgdheden van de stakeholders binnen de beleidsdomeinen onderwijs en werk. De verzamelde informatie uit de aanvangsfase werd dan in vijf opeenvolgende empirische cycli afgetoetst aan de ervaringen van de actoren binnen de proeftuinen. Zowel de ervaringen en percepties van leerlingen, schoolpersoneel als mentoren werden meegenomen in het onderzoek. We kozen hier voor een *mixed methods* aanpak waarin kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling en -analyse werden geïntegreerd. In wat volgt binnen deze sectie gaan we dieper in op het kwantitatieve survey en het kwalitatieve casestudy design.

2.1. Survey design

Het survey-design bestaat uit vijf semestriële online surveybevragingen bij de drie verschillende leerlingencohorten in de proeftuinen. Hierbij werden steeds zowel leerlingen in duale opleidingen als leerlingen uit niet-duale referentieopleidingen betrokken. Figuur 1 toont de verschillende meetmomenten per cohorte. Voor de eerste bevraging werden de ouders van minderjarige leerlingen eerst geïnformeerd over de opzet van het onderzoek en kregen ze de mogelijkheid om de deelname van hun kind te weigeren. Daarnaast bezorgden we de leerlingen en begeleidende leerkrachten informatie voor de klassikale deelname aan de online survey. Leerlingen konden ook hier nog hun deelname aan het onderzoek weigeren. Na elk schooljaar werden de survey-gegevens – mits een geïnformeerde toestemming – gekoppeld aan gegevens uit administratieve databanken. Deze administratieve gegevens bevatten informatie over instroom-, doorstroom- en uitstroomkenmerken van de leerlingen.

Cohorte	Semester S1	Semester S2	Semester S3	Semester S4	Semester S5
C1 ('16-'17)	T1	T2	T3		
C2 ('17-'18)		T1	T2	T3	T4
C3 ('18-'19)				T1	T2

Figuur 1: overzicht van het survey-design⁷

⁶ Meer informatie over de TSE en zijn toepassing binnen dit evaluatieonderzoek staat beschreven in het [aanvangsrapport](#).

⁷ C = cohorte; S = semester; T = meetmoment; de rode verticale lijnen onderscheiden de verschillende schooljaren van de proeftuinen (2016-2017; 2017-2018 en 2018-2019).

Tabel 1 stelt per meetmoment het aantal responses en data-koppelingen weer. Wanneer een koppeling van surveydata tussen verschillende meetmomenten binnen dezelfde cohorte niet mogelijk was, was dit te wijten aan het ontbreken van de juiste identificatiegegevens of aan het feit dat de aanbieder of de leerling slechts aan één van de metingen deelnam. Waar een koppeling met de administratieve data niet kon worden gemaakt, gaven de leerlingen geen toestemming voor de koppeling of correspondeerden de persoonsgegevens niet met de identificatiegegevens in de administratieve databank. Wanneer er in analyses gebruik werd gemaakt van gekoppelde data, werd hierbij altijd gecontroleerd of de gerealiseerde steekproef met de gekoppelde data voldoende representatief is voor de sample van het eerste meetmoment in termen van leerling- en opleidingskenmerken. Indien dit niet het geval was, werd er afgezien van longitudinale analyses.

	T1	T2	T3	T4	Administratieve data
C1	338	67 (42)	n.v.t.	n.v.t.	255
C2	750	560 (392)	242 (94)	145 (79)	688
C3	1173	738 (366)	n.v.t.	n.v.t.	744
Totaal	2261	1365 (800)	242 (94)	145 (79)	1687

Tabel 1: Overzicht van de response (en data-koppelingen) per meetmoment.⁸

De verschillende surveybevragingen bestaan voor het grootste deel uit meetinstrumenten die de ervaren ondersteuning, competentie, motivatie en betrokkenheid van de leerlingen meten ten aanzien van hun leerproces op de school en de werkplek.⁹ Om de vergelijkbaarheid van de data tussen de verschillende meetmomenten en leerlingcohorten maximaal te houden, en zo longitudinale analyses mogelijk te maken, verschillen de meetinstrumenten onderling nagenoeg niet. Doorheen het onderzoeksproject werden er wel enkele meetinstrumenten toegevoegd die door de bevindingen uit het kwalitatieve veldwerk werden geïnspireerd.

De data-koppelingen van survey en administratieve data waren gericht op de aanvulling van de surveygegevens met meer betrouwbare administratieve informatie over de instroom, doorstroom en uitstroom van individuele leerlingen. We onderzochten tevens de mogelijkheid om via geaggregeerde administratieve data op opleidingsniveau uitspraken te kunnen doen over mogelijke verschillen in leeruitkomsten. Dit zou ons hebben toegelaten meer betrouwbare uitspraken te doen over de volledige leerlingenpopulatie in de proeftuinen. De beperkte beschikbaarheid van bepaalde data (bv. omtrent vroegtijdig schoolverlaten) en de kleine leerlingenaantallen van vele opleidingen hebben het ons echter belet om hier zinvolle resultaten uit te distilleren. Naarmate de implementatie van duaal leren in looptijd en omvang groeit gaan er zich hier wel meer opportuniteiten stellen.

⁸ Aantal tussen haakjes stelt de gekoppelde data voor met het eerste meetmoment van de cohorte; N.v.t. betekent geen of te beperkte meting voor dit meetmoment; Het aantal in de kolom voor administratieve data betreft aantal koppelingen van respondenten die per cohorte aan minstens aan één meetmoment deelnamen.

⁹ Voor een meer grondige beschrijving en duiding van de (keuze van de) meetinstrumenten verwijzen we naar het luik rond [evaluatie op basis van algemene beleidsintenties](#) en de voorafgaande tussentijdse rapportering. De vragenlijst voor het eerste kwantitatieve meetmoment werd als Annex toegevoegd aan het [tussentijds rapport](#) voor schooljaar 2016-2017.

2.2. Casestudy design

Het kwalitatieve onderzoeksluik waarbinnen we de ervaringen en percepties van de betrokken actoren in de proeftuinen verzamelden, gebeurde aan de hand van casestudy's. Een casestudy betreft hier steeds een duale opleiding zoals aangeboden bij een specifieke aanbieder. In elk van de vijf semestriële empirische fases selecteerden we telkens vier casestudy's. Oorspronkelijk planden we zo 14 unieke casestudy's en zouden er minstens 6 cases doorheen de looptijd van het onderzoek tweemaal bezocht worden om het veranderingsproces te kunnen opvolgen. Voor sommige van die cases werd echter – in samenspraak met de stuurgroep – beslist om een nieuwe aanbieder voor eenzelfde opleiding te selecteren om op die manier de inzichten te verbreden en na te gaan hoe de kenmerken van de aanbieder het aanbod van de duale opleiding kan bepalen. De caseselectie was steeds gestoeld op een weloverwogen spreiding over verschillende categorieën van de volgende opleidingskenmerken:

- (1) Type van studierichting (i.e. maximale spreiding aan betrokken sectoren);
- (2) Onderwijsvorm (i.e. BuSO OV3; BSO of TSO)
- (3) Type van aanbieder (i.e. voltijdse school, Centrum Deeltijds Onderwijs of SYNTRA-campus);
- (4) Sociaalgeografische ligging (i.e. provincies en al dan niet gelegen in een Centrumstad);

Tabel 2 toont een overzicht van de verschillende duale opleidingen die de casestudy's uitmaakten. We vermelden daarbij steeds het type aanbieder en opleiding. Zoals hierboven toegelicht gebeurde voor sommige casestudy's de opvolgbevraging bij een ander type van aanbieder van dezelfde duale opleiding. Daarnaast kozen we ervoor om leerlingen in de casestudy voor de opleiding Haarverzorging duaal (case 02) op te volgen in de doorstroming naar de specialisatieopleiding Haarstylist duaal. Naast de verscheidenheid aan types van aanbieders en opleidingen geven we mee dat de casestudy's gespreid werden over de vijf Vlaamse provincies en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, alsook naargelang een landelijke dan wel kernstedelijke ligging.

	Opleiding	Type aanbieder	Type opleiding
Case (01)	Chemische Procestechnieken Duaal*	Voltijds	Se-n-Se
Case (02)	Haarverzorging/Haarstylist Duaal*	Voltijds	1-3 lj. 3de gr. BSO
Case (03)	Ruwbouw Duaal	SYNTRA	1-2 lj. 3de gr. BSO
Case (04)	Zorgkundige Duaal**	CDO/Voltijds	3de lj. 3de gr. BSO
Case (05)	Groen- en Tuinbeheer Duaal*	BuSO	BuSO OV3
Case (06)	Elektromechanische Technieken Duaal**	Voltijds/Voltijds	1-2 lj. 3de gr. TSO
Case (07)	Brood- en Banketbakkerij Duaal	CDO	1-2 lj. 3de gr. BSO
Case (08)	Fitnessbegeleider Duaal	Voltijds	Se-n-Se
Case (09)	Elektrische Installaties Duaal	Voltijds	1-2 lj. 3de gr. BSO
Case (10)	Hotelreceptionist Duaal	Voltijds	3de lj. 3de gr. BSO
Case (11)	Onderhoudsmechanica Auto Duaal**	SYNTRA/Voltijds	1-2 lj. 3de gr. BSO
Case (12)	Medewerker Fastfood Duaal	BuSO	BuSO OV3
Case (13)	Logistiek Duaal	Voltijds	1-2 lj. 3de gr. BSO
Case (14)	Operator CNC-gestuurde houtbewerking duaal	CDO	3de lj. 3de gr. BSO
<i>Nota's: (*) opvolging binnen zelfde aanbieder; (**) opvolging bij een nieuwe aanbieder</i>			

Tabel 2: overzicht casestudy's

Binnen de casestudy's werden interviews en focusgroepsgesprekken georganiseerd met leerlingen, schoolpersoneel en mentoren/zaakvoerders. We interviewden zo per casestudy steeds de leerlingen in de desbetreffende duale opleiding, een vakleerkracht en trajectbegeleider, alsook twee verschillende mentoren. Voor wat betreft de selectie van de mentoren probeerden we te differentiëren in de omvang en het type van de onderneming (bv. naargelang type van cliënteel of werkzaamheden). Verspreid over de verschillende casestudy's organiseerden we zo 23 interviews en focusgroepen met in totaal 83 duale leerlingen, 24 interviews met 31 schoolpersoneelsleden en 42 interviews met mentoren, waarvan 14 zaakvoerders. Samen organiseerden we binnen de casestudy's 89 interviews en focusgroepsgesprekken met in totaal 156 respondenten.

Alle interviews werden semigestructureerd afgenomen aan de hand van een topiclijst.¹⁰ De topiclijsten zijn afgeleid van de centrale onderzoeksthema's die werden vooropgesteld door de opdrachtgever en enkele thema's uit de stakeholderbevraging die extra aandacht verdienen. Er werden aparte topiclijsten opgemaakt voor elk van de types respondenten, m.n. leerlingen, schoolpersoneel en mentoren. De geluidsopnamen werden ad verbum getranscribeerd en vervolgens gecodeerd met het dataverwerkingsprogramma NVIVO 11. Hierbij werden in de eerste plaats de centrale onderzoeksthema's gebruikt als codes. Daarnaast voorzagen we een aparte codering voor de algemene beleidsintenties. Hieronder volgt een schematische voorstelling van de centrale onderzoeksthema's zoals deze ook worden gerapporteerd in de secties van dit eindrapport:

- Algemene beleidsintenties, verwachtingen en bezorgdheden
 - Een opwaardering van alternerende opleidingen
 - Een versterking van het leerpotentieel via werkplekieren
 - Een verhoging van de gekwalificeerde uitstroom
 - Een verbetering van de aansluiting met de arbeidsmarkt
- Onderzoeksluik algemene implementatie
 - Implementatie van de standaardtrajecten
 - Implementatie van de overeenkomsten
 - De regie van het aanbod van de werkplekken
- Onderzoeksluik leerlingen
 - Studiekeuzebegeleiding en toeleiding
 - Individuele matching en intake bij ondernemingen
 - Administratieve en sociaalemotionele ondersteuning
 - Vakinhoudelijke begeleiding
 - Evaluatie
- Onderzoeksluik personeel
 - Personeelsorganisatie, professionalisering en ondersteuning van onderwijspersoneel
 - Personeelsorganisatie, professionalisering en ondersteuning van mentoren

¹⁰ Als bijlage van het [tussentijds rapport voor het schooljaar 2016-2017](#) kunnen de topiclijsten worden teruggevonden. De topiclijsten werden doorheen de looptijd het evaluatieonderzoek aangepast al naargelang er uit de reeds verzamelde data nieuwe inzichten en vragen ontsprongen.

3. Evaluatie op basis van de algemene beleidsintenties

Het Vlaamse Regeerakkoord voor de regeerperiode 2014-2019 vermeldde de doelstelling om een geïntegreerd duaal stelsel van leren en werken te creëren dat beleidsmatig en maatschappelijk als gelijkwaardig wordt beschouwd aan andere vormen van secundair onderwijs. Met de implementatie van het nieuwe duale stelsel werd zo een hervorming van het stelsel van leren en werken beoogd. Het **Decreet Leren en Werken**, dat in 2008 in voege trad, stelde als centrale doelstelling de realisatie van een voltijds engagement voor elke jongere binnen een optimaal leertraject op maat dat moet leiden tot een beroepsgerichte kwalificatie. Een voltijds engagement betekent dat de componenten leren en werken samen minstens 28 uren per week aanwezigheid vereisen. Voor de schoolse component kunnen de leerlingen uitsluitend terecht in Centra voor Deeltijds Onderwijs (DBSO) en SYNTRACampussen (leertijd). De werkplekcomponent wordt ingevuld door de trajecten arbeidsdeelname in het normaal economisch circuit (NEC), het volgen van een brugproject of een voortraject. Het persoonlijk ontwikkelingstraject (POT) kan daarenboven één of beide componenten vervangen. Enkel het DBSO geeft echter toegang tot het volgen van een brugproject en een POT. In de leertijd is een arbeidsdeelname een voorwaarde om ingeschreven te worden en te blijven.¹¹

Een aantal knelpunten maakten dat een hervorming van het stelsel leren en werken zich aandeede. We vatten hier de **belangrijkste knelpunten** samen: (1) Het vooropgestelde voltijds engagement wordt voor een grote groep van leerlingen in het DBSO niet gerealiseerd. Er werd tevens een groot en stijgend aantal leerlingen zonder werkplek (NEC) vastgesteld. (2) Het maatwerk dat werd beoogd, kon voor veel leerlingen niet worden gegarandeerd. De aansluiting tussen de verschillende trajecten in het DBSO verliep vaak moeilijk en een te groot aandeel leerlingen bevindt zich gedurende lange tijd niet in één van bovenvermelde trajecten. (3) Hoewel er doorheen het stelsel leren en werken een stijging heeft plaatsgevonden van behaalde kwalificaties, is het niveau van vroegtijdig schoolverlaten nog steeds fors hoger dan voor de andere onderwijsvormen. (4) Een verbetering van de samenwerking tussen verschillende actoren binnen de beleidsdomeinen onderwijs en werk drong zich op. (5) Binnen het stelsel leren en werken werd verder vastgesteld dat de algemene vorming onvoldoende gegeneraliseerd is, wat een probleem vormt voor de validiteit van de uitgereikte kwalificaties. (6) Een ander knelpunt binnen het stelsel is de grote complexiteit van de mogelijke overeenkomsten voor leerlingen en werkgevers, de financiering en de registratie van gegevens (7) Ten slotte, wordt het stelsel leren en werken vaak beschouwd als een (laatste) alternatief voor voltijds secundair onderwijs, hetgeen de maatschappelijk appreciatie voor het stelsel in het gedrang bracht en betekent dat jongeren vaak geen intrinsiek gemotiveerde keuze maken voor een opleiding binnen dit stelsel.¹²

¹¹ Voor een meer gedetailleerde toelichting van het Decreet Leren en Werken verwijzen we naar de evaluatie van het Decreet: [Smet, M., Stevens, C., De Rick, K., De Witte, K., Van Landeghem, G., & De Fraine, B. \(2015\). Leren en werken. Evaluatie van het decreet van 2008.](#)

¹² Deze alinea vat de belangrijkste bevindingen van bovenvermelde evaluatiestudie van het Decreet Leren en Werken samen en baseert zich daarnaast op [Tobback, I., Verhaest, D., & De Rick, K. \(2018\). Het aanbod en de kwaliteit van werkplekken voor duaal leren: een onderzoek naar de determinanten. Research paper SONO.](#)

In twee opeenvolgende Conceptnota's werden door de Vlaamse Regering **de initiële beleidsintenties voor het nieuwe duale stelsel** geformuleerd. Het nieuwe duale stelsel probeert in te spelen op de knelpunten binnen het stelsel van leren en werken. De ambitie die vooropstelt dat duaal leren beleidsmatig en maatschappelijk als gelijkwaardig wordt beschouwd met andere vormen van secundair onderwijs, uit zich onder meer in het feit dat duale opleidingen ook door voltijdse scholen kunnen worden aangeboden en de duale leervorm zich niet langer beperkt tot het beroepsonderwijs. Duale opleidingen dienen leerlingen in de mogelijkheid te stellen om vlot door te stromen naar de arbeidsmarkt en/of het hoger onderwijs. Naast de beleidsintentie omtrent de maatschappelijke waardering van een nieuw duaal stelstel van leren en werken, formuleerde de Vlaamse Regering enkele bijkomende voordelen voor diverse stakeholders:

- Voor leerlingen: een versterkte competentieontwikkeling en vorming tot een sterke persoonlijkheid, het bieden van een concrete werkplekervaring en kansen op de arbeidsmarkt.
- Voor onderwijsverstrekkers: een manier om werkplekleren sterker te integreren in de arbeidsmarktgerichte opleidingen, waarbij duaal leren de meest intensieve vorm van werkplekleren voorstaat.
- Voor ondernemingen: een manier om gegeerde competenties en talenten van (potentiële) medewerkers te ontdekken, te ontwikkelen en te versterken.
- Voor de gehele samenleving: een betere afstemming van competenties tussen onderwijs en arbeidsmarkt, minder ongekwalificeerde uitstroom, minder (jeugd)werkloosheid, ...

Deze algemene beleidsintenties werden in de Conceptnota's en het daaropvolgende Decreet¹³ verder vertaald naar **concrete bouwstenen** voor de implementatie van het duale stelsel. Dit decreetale kader heeft onder meer betrekking op een vereenvoudiging en harmonisatie van de verschillende bestaande overeenkomsten en statuten; het versterken van de sectorale aanpak; een uniforme regeling voor de erkenning en kwaliteitsborging van de leerondernemingen; de verbetering van de toeleiding, intake en matchingsprocessen; en een betere regeling van de verschillende facetten van de trajectbegeleiding. Alvorens in te gaan op de evaluatie op basis van de meer concrete bouwstenen van de implementatie van duaal leren binnen de proeftuinen, vatten we dit eindrapport aan met de evaluatie van enkele overkoepelende beleidsintenties. We gaan zo achtereenvolgens in op de evaluatie aan de hand van de volgende centrale beleidsdoelstellingen:

- (1) Een opwaardering van alternerende opleidingen;
- (2) Een versterking van het leerpotentieel via werkplekleren;
- (3) Een verhoging van de gekwalificeerde uitstroom;
- (4) Een verbetering van de aansluiting met de arbeidsmarkt.

Om de proeftuinen te kunnen staven aan deze evaluatiecriteria maakten we zowel gebruik van de kwalitatieve data uit de casestudy's als de kwantitatieve administratieve en survey-gegevens.

¹³ Vlaamse Regering. (2016). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het tijdelijke project "schoolbank op de werkplek" rond duaal leren in het secundair onderwijs. Brussel: 22 april 2016

3.1. Een opwaardering van alternerende opleidingen

Een belangrijk beleidsobjectief bij de implementatie van het nieuwe duale stelsel is de opwaardering van alternerende opleidingen als volwaardig alternatief voor reguliere opleidingen met een arbeidsfinaliteit. Om duaal leren beleidsmatig en maatschappelijk als gelijkwaardig te beschouwen, bouwde de beleidsmaker enkele concrete kwaliteitsverbeteringen in bij de decretale omkadering van duaal leren. De aanvangsbevraging bij de belangrijkste stakeholders in de beleidsdomeinen onderwijs en werk leerden ons reeds dat de beleidsintentie van de opwaardering onderschreven werd door de betrokken stakeholderorganisaties.

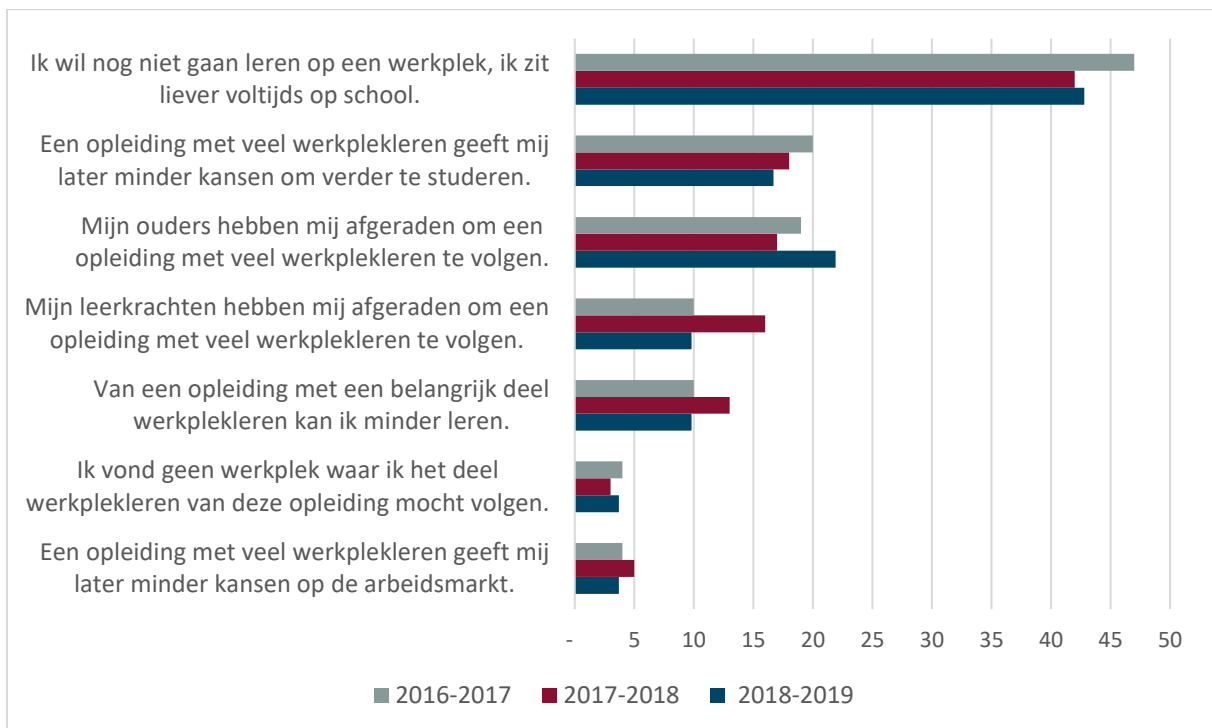
Wanneer we de actoren binnen de proeftuinen hierover zelf aan het woord lieten tijdens de casestudy's, kregen we vanuit de duale leerlingen het signaal dat de combinatie van schools en werkplekleren – bijvoorbeeld voor wat inzet en zelfstandigheid betreft – volgens hen vaak **nog te weinig naar waarde wordt geschat**. Leerlingen die konden vergelijken tussen de alternerende opleidingen in het stelsel van leren en werken gaven overwegend aan dat de **kwaliteit werd verhoogd**, zowel naar verwachtingen ten aanzien van de onderneming en de aanbieder, alsook naar henzelf als lerende. Enkele schoolpersoneelsleden ondersteunden de noodzaak van een herprofilering van het bestaande stelsel van leren en werken om op die manier **vlotter aansluiting te vinden bij werkgevers** in de zoektocht naar werkplekken, bijvoorbeeld binnen industriële en technologische sectoren. Tegelijkertijd deelden personeelsleden uit de Centra voor Deeltijds Onderwijs de bezorgdheid dat deze herprofilering ertoe zou leiden dat **leerlingen binnen het huidige DBSO moeilijker een plek zouden vinden** binnen het duaal leren. Om duaal leren als valabel alternatief te kunnen blijven aanbieden aan leerlingen die schoolmoe zijn geraakt, dient de intrede in een duale leerweg volgens deze onderwijsprofessionals **voldoende flexibel en sterk omkaderd** te zijn om de toegang van kwetsbare leerlingen te kunnen verbeteren. De mate waarin de aanloopfase zoals uitgetekend binnen het huidige decretaal kader hieraan tegemoet kan komen, werd door de betrokken schoolpersoneelsleden in twijfel getrokken (zie ook [‘Een verhoging van de gekwalificeerde uitstroom’](#)).

Voor wat het kwaliteitslabel van duaal leren betreft, bestonden er bij duale leerlingen bezorgdheden omtrent de **gelijkwaardigheid van de te behalen kwalificaties**. Daarnaast gaven duale leerlingen, zij het voornamelijk in opleidingen met een dubbele finaliteit, aan dat zij, en hun ouders, bezorgd zijn over de **doorstroomkansen naar het hoger onderwijs**. Deze laatste bezorgdheid werd herhaald door sommige schoolpersoneelsleden. Een specifieke aanbieder van een STEM-opleiding met een dubbele finaliteit kwam hieraan tegemoet door facultatief extra uren wiskunde aan te bieden voor leerlingen die hogere studies ambieerden.

Vanuit interviews met mentoren in de leerondernemingen kregen we het signaal dat het verschil tussen de nieuwe duale opleidingen en de reeds bestaande alternerende opleidingen bij aanvang nog niet altijd even duidelijk was. Desalniettemin onderschreven ook de ondernemingen het belang van de opwaardering van alternerende opleidingen. Deze imagooversterking zou onder meer moeten leiden tot een **verhoging van de kwantiteit en kwaliteit van de instroom van leerlingen**. Heel wat ondernemingen deden hiervoor een oproep om verder in te zetten op de bekendmaking van het nieuwe duale stelsel, niet in het minst bij ouders.

We toetsten de beleidsintentie van de opwaardering van het stelsel van leren en werken verder aan de **kwantitatieve bevraging van de studiekeuzemotivering van leerlingen**. We benaderden de studiekeuze vanuit twee verschillende perspectieven. We onderzochten, enerzijds, wat leerlingen in de reguliere opleidingen binnen de proeftuinen weerhield om te kiezen voor de duale variant van de opleiding. Anderzijds, vergeleken we de motivering om te kiezen voor een alternerende opleiding tussen leerlingen in een duale opleiding en leerlingen in de niet-duale referentieopleidingen binnen het stelsel van leren en werken (*i.e.* DBSO of leertijd).

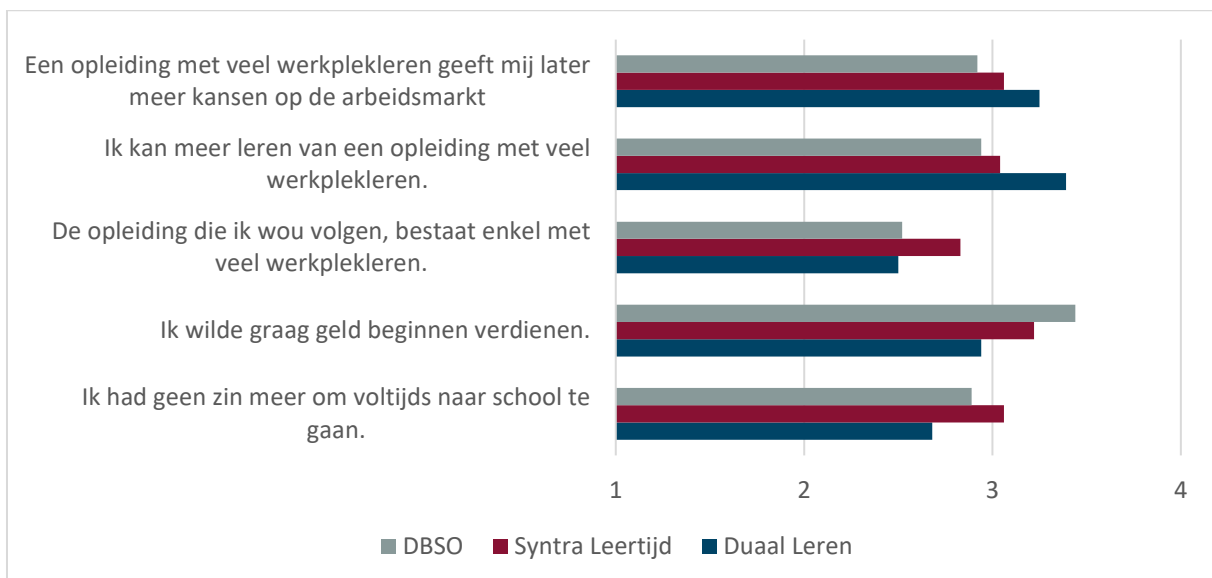
Figuur 2 toont de evolutie van de belangrijkste keuzemotieven van leerlingen om *niet* te kiezen voor de duale variant van hun opleiding binnen dezelfde proeftuin. De **voorkeur om voltijds op school te leren** is doorheen alle proeftuinjaren afgetekend de belangrijkste reden voor leerlingen om niet te kiezen voor een duale opleiding. De hierboven beschreven bezorgdheid dat duaal leren de **kansen in het hoger onderwijs** zou verkleinen, werd bevestigd als één van de belangrijkste redenen om niet te kiezen voor een duale opleiding. De mate waarin leerlingen aangeven dat ze niet voor een duale opleiding kozen omdat hun **ouders het hen afraadden** volgt hier als derde keuzemotief en speelde het vaakst een rol in de keuzemotivatie bij de derde leerlingengroep. Hierna volgden achtereenvolgens het afraden door leerkrachten, de bezorgdheid om de leerkansen, het niet vinden van een werkplek en de bezorgdheid om de doorstroomkansen naar de arbeidsmarkt. Gezien de relatief kleine evoluties in de negatieve keuzemotieven tussen de verschillende proeftuinjaren, zijn de verhoudingen tussen negatieve keuzemotieven stabiel te noemen.



Figuur 2: Evolutie van negatieve keuzemotieven ten aanzien van duaal leren bij leerlingen in reguliere opleidingen (in % van leerlingen; X-as).

We vergeleken bovenstaande keuzemotieven daarnaast rekening houdend met de schoolloopbaan- en socio-demografische achtergrondkenmerken van leerlingen.¹⁴ De analyseresultaten tonen slechts een beperkt aantal **verschillen naar instroomkenmerken** in de redenen waarom leerlingen niet kiezen voor een duale opleiding. Een keuzemotief waarvoor de data wel een significant verschil toonden, was de mate waarin een leerling niet koos voor de duale variant van de opleiding omdat de ouders het hen hadden afgeraden. Dit motief speelde vaker bij leerlingen met een midden- of hoggeschoolde moeder. Daarnaast gaven leerlingen met schoolse vertraging minder vaak aan om niet voor een duale opleiding te kiezen omwille van een negatief advies van hun ouders.

Naast de negatieve keuzemotieven bij leerlingen in reguliere opleidingen, bevroagden we de leerlingen in alternerende opleidingen naar hun motivering om voor een alternerende opleiding te kiezen. Figuur 3 toont de mate waarin enkele positieve keuzemotieven een rol speelden in hun keuze voor een alternerende opleiding. De figuur geeft enkel de belangrijkste keuzemotieven weer die significant verschillen tussen leerlingen uit de verschillende types van alternerende opleidingen in de tweede leerlingencohorte (meetmoment C2T1).¹⁵



Figuur 3: Het belang van keuzemotieven om te kiezen voor een alternerende opleiding vergeleken tussen duale leerlingen en leerlingen in de stelsels van leren en werken (in gemiddelde scores; X-as)

¹⁴ Elk van de negatieve keuzemotieven werden als binaire afhankelijke variabele gehanteerd in een logistisch regressiemodel met als onafhankelijke variabelen uit de survey: geslacht, laagopgeleide moeder (binair), thuistaal niet Nederlands en schoolse achterstand.

¹⁵ Leerlingen dienden elke reden om te kiezen voor een alternerende opleiding te scoren met een score van 1 tot 5, gaande van helemaal niet belangrijk tot heel belangrijk. Om de leesbaarheid van de figuur te verhogen kozen we er hiervoor om enkel de resultaten voor de tweede cohorte te presenteren. De resultaten zijn weliswaar consistent over de verschillende cohorten heen.

Figuur 3 toont aan dat duale leerlingen het meest overtuigd zijn dat een keuze voor een duale opleiding hun toekomstige kansen op de arbeidsmarkt zal versterken en dat ze via dit type van alternerende opleiding meer leerkansen krijgen. Duale leerlingen werden daarnaast minder gedreven door de leervergoeding of de voorkeur om niet langer voltijds naar school te gaan. Over het algemeen kunnen we dus stellen dat **leerlingen in duaal leren een meer intrinsiek gemotiveerde keuze** maken voor een alternerende opleiding dan leerlingen binnen het stelsel van leren en werken.

Wanneer we voor de positieve keuzemotieven **vergelijken naar socio-demografische achtergrond- en schoolloopbaanmerken** van leerlingen, vinden we enkele significante verschillen, ook na controle voor het type van alternerende opleiding. Leerlingen met schoolse vertraging geven zo vaker aan voor een alternerende opleiding te hebben gekozen omdat hun leerkrachten en/of ouders het hen hadden aangeraden. Daarnaast geven leerlingen met een midden- of hogeschoolde moeder en zij die geen schoolse vertraging hebben opgelopen, minder vaak aan voor een alternerende opleiding te hebben gekozen vanuit de overtuiging dat het hun kansen in het hoger onderwijs zou vergroten. Wanneer we deze laatste bevindingen samen beschouwen met de verschillen naar instroomkenmerken ten aanzien van de redenen bij leerlingen in voltijdse scholen om niet voor een duale opleiding te kiezen, kunnen we stellen dat het advies van midden- en hogeschoolde ouders een overwegend negatieve impact heeft op de keuze van een leerling voor een duale opleiding.

Ook tijdens de focusgroepsgesprekken met duale leerlingen kwam hun studiekeuzemotivatie aan bod. De meeste duale leerlingen gaven ook hier de meer intrinsieke keuzemotieven omtrent de **extra leerkansen binnen reële werksituaties** en een **betere aansluiting met de arbeidsmarkt** aan als belangrijkste redenen om voor een duale opleiding te kiezen. Naast leerkansen met het oog op het aanleren van vakspecifieke kennis en vaardigheden, ging het hier bij leerlingen om beter vertrouwd te raken met de sociale omgangsvormen en de arbeidsomstandigheden binnen de beroepscontext. Hoewel de leervergoeding werd aangehaald als een argument om te kiezen voor een duale opleiding, was deze meestal niet doorslaggevend. Voor enkele leerlingen was **schoolmoeheid een keuzeargument** en werd dit vaak gelinkt aan de schoolvertraging die ze doorheen hun schoolloopbaan hadden opgelopen. Enkele leerlingen getuigden voor een duale opleiding te hebben gekozen omdat deze leerweg **hen na een eerdere foute studiekeuze** toch een volwaardig kwalificerend traject en werkplekervaring kon bieden. Specifiek voor de Se-n-Se-opleidingen gaven leerlingen, die al een onderwijsdiploma op zak hadden, aan voor een meer praktijkgerichte duale opleiding te hebben gekozen na een vroegtijdige stopzetting van een bacheloropleiding.

Ten slotte merken we op dat het hebben van een keuze tussen een reguliere en duale variant van een opleiding door leerlingen als belangrijk werd omschreven. De perceptie van een **gebrek aan keuzemogelijkheden** kan ontstaan wanneer een voltijdse school opteert om enkel het duale traject aan te bieden. Een schoolverandering werd bij vele leerlingen niet in overweging genomen en de programmatiekeuze van de school om enkel de duale variant aan te bieden wordt zo vaak ervaren als een beperking van de vrije keuze. Daarnaast werd de **mogelijkheid van een terugkeer naar het reguliere traject** als belangrijk ervaren door sommige leerlingen en hun ouders.

Overzicht bevindingen en beleidsaanbevelingen voor de opwaardering van alternerende opleidingen

OVERZICHT BEVINDINGEN

- Actoren die kunnen vergelijken met het stelsel van leren en werken geven overwegend aan dat de kwaliteit van duale opleidingen hoger ligt en dat er hogere verwachtingen worden gesteld naar de verschillende betrokken actoren.
- Het verschil tussen duale en andere alternerende opleidingen was bij werkgevers en mentoren bij aanvang van de proeftuinen vaak nog onduidelijk.
- Werkgevers en mentoren zien een imagoversterking van alternerende opleidingen als een kans voor een hogere en kwalitatievere instroom van leerlingen.
- Volgens schoolpersoneelsleden biedt een opwaardering op termijn ook meer kansen op nieuwe werkplekken, bijvoorbeeld binnen meer industriële en technologische sectoren.
- Schoolpersoneelsleden binnen de CDO's zijn bezorgd over de mate waarin leerlingen binnen het huidige DBSO nog aansluiting zullen vinden met duaal leren én de aanloopfase.
- Duale leerlingen vinden dat de inspanningen die ze op school én op de werkplek dienen te leveren maatschappelijk nog te weinig naar waarde worden geschat.
- Leerlingen en ouders maken zich zorgen over de gelijkwaardigheid van de te behalen kwalificaties, alsook de doorstroomkansen naar het hoger onderwijs.
- Er dreigt een sociale kloof te ontstaan op basis van de mate waarin duaal leren (kinderen van) lage versus midden- en hooggeschoolde ouders aanspreekt, waarbij midden- en hooggeschoolde ouders meer terughoudend zijn ten aanzien van een keuze voor een duale opleiding.
- In verhouding tot andere zaken die leerlingen ervan weerhouden om een duale opleiding te starten, vormen het niet vinden van een werkplek en een gebrek aan vertrouwen in de latere arbeidsmarkt-perspectieven minder een drempel.
- Duale leerlingen maken overwegend een meer intrinsiek gemotiveerde keuze voor de alternerende opleiding dan leerlingen uit het stelsel van leren en werken.
- Wanneer een aanbieder ervoor opteert om enkel de duale variant aan te bieden, kunnen leerlingen en ouders dit ervaren als een beperking van hun studiekeuze.

BELEIDSAANBEVELINGEN

- We adviseren de overheid om te blijven investeren in de bekendmaking van de nieuwe duale leerweg, zowel naar leerlingen, ouders, onderwijsvertrekkers als naar ondernemingen toe.
- We pleiten voor een goede monitoring van de doorstroomkansen van leerlingen in de overgang naar het hoger onderwijs om zo leerlingen en ouders correct te kunnen informeren en – waar nodig – extra ondersteuningsmogelijkheden bij aanbieders te stimuleren en te ondersteunen.

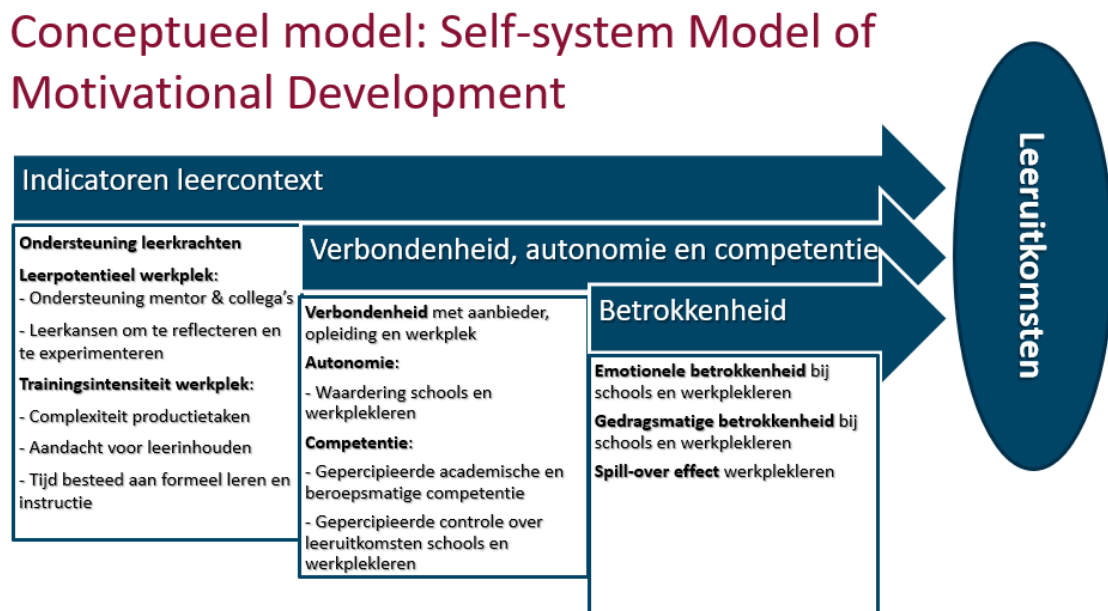
3.2. Een versterking van het leerpotentieel via werkplekieren

Een andere belangrijke beleidsdoelstelling bij de introductie van een nieuw duaal stelsel was om via werkplekieren de leerkansen en -motivatie in studierichtingen met een arbeidsfinaliteit te versterken. Hierbij werd vooropgesteld dat de leercomponent beter dient afgestemd te zijn op de werkplekervaring dan dit het geval is binnen het stelsel van leren en werken. Werkplekieren wordt hierbij gedefinieerd als 'leeractiviteiten die gericht zijn op het verwerven van algemene en/of beroepsgerichte competenties, waarbij de arbeidssituatie de leeromgeving is'. In een continuüm van verschillende vormen van werkplekieren wordt duaal leren als de meest intensieve leervorm van werkplekieren omschreven. Ook tijdens de bevraging van de belangrijkste stakeholders uit de beleidsdomeinen onderwijs en werk kwam het belang van de leercomponent – leren bij de aanbieder en op de werkplek – meer prominent naar voren dan een werkcomponent. Volgens onderwijspartners zou een te sterke economische inschakeling de leerkansen voor leerlingen beperken. Vanuit sommige stakeholders uit het beleidsdomein werk gaf men echter aan dat er vanuit de onderwijsverstreckers nog te weinig geloof was in het leerpotentieel van leren op een werkplek.

Tijdens de interviews en focusgroepsgesprekken met leerlingen, schoolpersoneel en mentoren in de proeftuinen werd het belang van het verbeteren van de leerkansen en -motivatie door alle actoren onderschreven. Verschillende betrokkenen bevestigden hierbij dat de afstemming tussen hetgeen er bij de aanbieder en op de werkplek wordt aangeleerd van centraal belang is voor het leerpotentieel dat het duale traject biedt. Bij een goede afstemming kan het werkplekieren zo een **versterkend effect hebben op de leerkansen en -motivatie** binnen de schoolse component. Een onderneming kan zo bijvoorbeeld tegemoetkomen aan technische en financiële beperkingen bij de aanbieder die leerlingen belet om met de nieuwste technieken en machines te leren werken. Ook het kunnen doorlopen van **een reëel productieproces** tot en met de oplevering van een eindproject zou volgens verschillende actoren bijdragen tot de leerkansen en -motivatie van duale leerlingen.

Om voldoende leerpotentieel te kunnen garanderen bij het werkplekieren werd vanuit verschillende actoren aandacht gevraagd voor de **kwaliteit van de werkplek**. Zo zouden de geboden leerkansen erg verschillen naargelang de kwaliteit van de werkplekken, bijvoorbeeld voor wat betreft de begeleiding door de mentor en de ruimte die een leerling krijgt om te kunnen experimenteren en reflecteren tijdens het werkplekieren. Daarnaast leefde bij schoolpersoneelsleden de bezorgdheid dat het aanbod van **leerkansen ten aanzien van brede sleutelcompetenties** en een voldoende sterke theoretische (basis-)vorming zou lijden onder een te sterke verschuiving richting het leren op de werkplek. Bij de meeste ondernemingen was men het erover eens dat de **(theoretische) basisvorming** nog steeds het best via de aanbieder wordt georganiseerd. Een goede basisvorming via de aanbieder zou zo de kwaliteit en kwantiteit van leerkansen op de werkplek ten goede komen. De meeste betrokken schoolpersoneelsleden en mentoren waren het er echter mee eens dat werkplekieren binnen een duaal traject meer dient te omvatten dan werkplekieren binnen een stage omdat een stage enkel het toepassen van hetgeen bij de aanbieder wordt aangeleerd vooropstelt. Zeker voor wat beroepsgerichte kennis en vaardigheden betreft was men het meestal eens dat de werkplek ook nieuwe leerkansen moet bieden, zij het afgestemd op het schoolse aanbod van de duale opleiding.

Om de beleidsdoelstelling van het versterken van de leeransen en -motivatie via een duale leerweg verder te toetsen, hebben we tijdens de surveybevragingen bij leerlingen een reeks indicatoren bevestigd die we ontleenden aan ons achterliggend theoretisch kader omtrent motivatieontwikkeling en betrokkenheid.¹⁶ We polsten – zowel voor wat de schoolse als werkplekcomponent betreft – naar de ervaren ondersteuning, het gepercipieerde niveau van verbondenheid, autonomie en competentie, alsook naar de leerlingen hun gedragsmatige en emotionele betrokkenheid. Daarnaast bevestigden we enkele specifieke indicatoren voor de werkplekomgeving, onder meer het leerpotentieel en de trainingsintensiteit, alsook een mogelijke positieve spillover van de betrokkenheid bij het werkplekleren op het schoolse leren.¹⁷ Aan de hand van multivariate regressieanalyses vergeleken we deze indicatoren tussen het regulier onderwijs (voor de werkplekcomponent betreft dit de stage-ervaringen), het stelsel van leren en werken en dual leren.¹⁸ We controleerden hierbij steeds voor mogelijke verschillen in instroomkenmerken.¹⁹ Figuur 4 toont een overzicht van de indicatoren aan de hand van een conceptueel model voor motivatieontwikkeling.



Figuur 4: Overzicht indicatoren aan de hand van conceptueel model voor motivatieontwikkeling

¹⁶ In het [tussentijds rapport voor het schooljaar 2016-2017](#) werd de operationalisering van dit achterliggend theoretisch raamwerk (*self-system Model of Motivational Development*) en de verschillende meetinstrumenten toegelicht.

¹⁷ We hanteerden dezelfde meetinstrumenten voor leerpotentieel en trainingsintensiteit van de werkplek als Tobback, I., Verhaest, D., & De Rick, K. (2018). [Het aanbod en de kwaliteit van werkplekken voor dual leren: een onderzoek naar de determinanten](#). Research paper SONO.

¹⁸ We presenteren per cohorte steeds de indicatoren voor het tweede meetmoment (C2T2 & C3T2) omdat voorgaande analyses in het [tussentijds rapport voor het schooljaar 2017-2018](#) aantoonde dat verschillen tussen onderwijstypes verkleinen. Significante verschillen in het tweede semester kunnen daarom als duurzamer worden beschouwd.

¹⁹ Het gaat hier steeds om de volgende controlevariabelen: geslacht, thuistaal niet Nederlands (binair), laagopgeleide moeder (binair) en schoolse achterstand. Bijkomend namen we steeds het abstractieniveau van de opleiding mee in rekening (technisch= TSO en Se-n-Se vs. beroepsgericht= BSO, DBSO en Leertijd).

Tabel 3 toont de resultaten voor de vergelijkende analyses ten aanzien van de indicatoren voor de leercontext.²⁰²¹ Voor wat betreft de ervaren ondersteuning van leerkrachten, mentoren en collega's geven de resultaten aan dat **duale leerlingen zich significant beter ondersteund voelen**. Enkel voor de derde cohorte verschilt de ervaren ondersteuning van mentoren niet significant. Daarnaast voelen leerlingen uit de tweede cohorte in technische opleidingen zich significant beter ondersteund door het schoolpersoneel dan leerlingen in de beroepsgerichte opleidingen. De andere indicator die onderdeel uitmaakt van het meetinstrument voor het leerpotentieel van de werkplek, met name de **indicator leerkansen om te reflecteren en experimenteren, verschilt niet significant** tussen de verschillende onderwijstypes. Voor de indicatoren omtrent de trainingsintensiteit van de werkplek tonen onze resultaten aan dat leerlingen in duale opleidingen significant **meer complexe productietaken en meer werkzaamheden uitvoeren die relevant zijn voor de opleiding**.

Meetmoment	C2T2			C3T2		
	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Abstractie-niveau	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Abstractie-niveau
Ondersteuning Leerkrachten	Duaal **	-	Technisch **	Duaal ***	-	-
Ondersteuning Collega's	Duaal ***	-	-	Duaal ***	-	-
Ondersteuning Mentor	Duaal ***	-	-	-	-	-
Leerkansen om te reflecteren en te experimenteren	-	-	-	-	-	-
Complexiteit productietaken				Duaal ***	-	-
Aandacht leerinhouden				Duaal **	-	-
Tijd gespendeerd aan formeel leren en instructie				-	-	-
Nota's: *= $p<0.1$; ** = $p<0.05$; *** = $p<0.01$; L&W=CDO of SYNTRA campus; Controlevariabelen: geslacht, thuistaal, opleidingsniveau moeder en schoolse achterstand						

Tabel 3: Resultaten vergelijkende analyses voor indicatoren van de leercontexten (C2T2 & C3T2)

²⁰ De tabellen met resultaten voor elk van de vergelijkende analyses ten aanzien van de indicatoren uit het conceptueel model (zie figuur 4) zijn beschikbaar op aanvraag.

²¹ De indicatoren voor de trainingsintensiteit van de werkplek (complexiteit productietaken, aandacht leerinhouden en tijd gespendeerd aan formeel leren en instructie) zijn enkel bevestigd bij de derde leerlingencohorte.

Tabel 4 toont de resultaten voor de vergelijkende analyses ten aanzien van de indicatoren voor de gepercipieerde verbondenheid, autonomie en competentie inzake het schoolse en werkplekleren. Het achterliggend theoretisch kader voorspelt dat leerlingen in een meer ondersteunende leercontext hogere niveaus van verbondenheid, autonomie en competentie ervaren en zo meer emotioneel en gedragsmatig betrokken zullen zijn in het schoolse en werkplekleren, hetgeen zo resulteert in betere leeruitkomsten.²² De resultaten tonen voor beide cohorten **significant meer verbondenheid ten aanzien van de aanbieder, hun opleiding en werkplek in duale opleidingen**. Verder rapporteren duale leerlingen een **hoger niveau van autonome motivatie**²³ **tegenover het werkplekleren**. De autonome motivatie ten aanzien van het schoolse leren verschilt niet significant. Ten slotte rapporteren duale leerlingen in de tweede cohorte **een significant hoger niveau van beroepsmatige competentie**, hetzelfde geldt voor leerlingen in een CDO of SYNTRA-campus.

Meetmoment	C2T2			C3T2		
	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Abstractie-niveau	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Abstractie-niveau
Verbondenheid Aanbieder	Duaal **	-	-	Duaal *	-	-
Verbondenheid Opleiding	Duaal **	-	-	Duaal ***	-	-
Verbondenheid Werkplek	Duaal ***	-	-	Duaal ***	-	-
Waardering Onderwijs	-	Voltijds **	-	-	-	-
Waardering Werkplekleren	Duaal ***	-	-	Duaal **	-	-
Academische competentie	-	-	-	-	-	-
Beroepsmatige competentie	Duaal **	L&W *	-	-	-	-
Controle over schoolse leren	-	-	-	-	-	-
Controle over werkplekleren	-	-	-	-	-	-

*Nota's: *= $p<0.1$; ** = $p<0.05$; *** = $p<0.01$; L&W=CDO of SYNTRA campus;
Controlevariabelen: geslacht, thuistaal, opleidingsniveau moeder en schoolse achterstand*

Tabel 4: Resultaten vergelijkende analyses voor indicatoren van gepercipieerde verbondenheid, autonomie en competentie (C2T2 & C3T2)

²² Het [lopende doctoraatsonderzoek](#) van medeauteur Ward Nouwen voorziet in een empirische toetsing van dit theoretisch model aan de hand van data uit het Vlaamse beroepsgerichte onderwijs.

²³ Autonome motivatie is motivatie die voortkomt uit het gevoel iets uit jezelf te doen, omdat je het interessant of belangrijk vindt. Deze vorm van motivatie is duurzamer en leidt tot een hogere mate van betrokkenheid dan gecontroleerde motivatie.

Tabel 5 presenteert de resultaten van de indicatoren voor de emotionele en gedragsmatige betrokkenheid van leerlingen ten aanzien van de schoolse en werkplekcomponent. De resultaten tonen enkel een significant verschil voor de emotionele betrokkenheid bij het werkplekleren tussen leerlingen in duale en niet-duale opleidingen. **Duale leerlingen rapporteren een hogere emotionele betrokkenheid bij werkplekleren.** Verder rapporteren leerlingen binnen voltijdse scholen een hoger niveau van gedragsmatige betrokkenheid (indicator aandachtigheid werkplek) dan leerlingen in een CDO of SYNTRA-campus. Ten slotte vroegen we leerlingen in welke mate hun werkplekervaringen een positief effect hebben op hun schoolse leren (zgn. spillover effect). Voor deze indicator rapporteerden **duale leerlingen een hoger positief spillover effect** tussen het werkplek- en schoolse leren.

Meetmoment	C2T2			C3T2		
	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Abstractie-niveau	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Abstractie-niveau
Emot. school-betrokkenheid	-	-	-	-	-	-
Emot. werk-betrokkenheid	Duaal ***	-	-	Duaal **	-	-
Aandachtigheid School	-	-	-	-	-	-
Studiegedrag	-	-	-	-	-	-
Aandachtigheid Werkplek	-	Voltijds *	-	-	-	-
Spillover effect werkplekleren				Duaal *	-	-

Nota's:
 *= $p<0.1$; ** = $p<0.05$; *** = $p<0.01$; L&W=CDO of SYNTRA campus;
 Controlevariabelen: geslacht, thuistaal, opleidingsniveau moeder en schoolse achterstand

Tabel 5: Resultaten vergelijkende analyses voor indicatoren van emotionele en gedragsmatige betrokkenheid (C2T2 & C3T2)

Naast bovenstaande indicatoren, die we voornamelijk uit de literatuurstudie hebben afgeleid, hebben we doorheen het evaluatieonderzoek enkele variabelen toegevoegd die tijdens casestudy's relevant bleken voor leerpotentieel van het werkplekleren. Zo hebben we bij leerlingen onder meer ook gepolst naar de grootte van de onderneming, een duidelijke communicatie van de leerdoelen en de invulling van de rol van de trajectbegeleider bij de aanbieder. In tabel 6 presenteren we in welke mate deze werkplek- en opleidingskenmerken een positief effect hebben op de kwaliteitsindicatoren voor het werkplekleren, ook na controle van de andere opleidingskenmerken.

Meetmoment	C3T1				
	Grootte K.O. (n=2-10)	Grootte M.O. (n=11-50)	Grootte G.O. (N>50)	Communicatie van leerdoelen	Vakleerkracht = trajectbegeleider
Ondersteuning Leerkrachten	-	-	-	***	-
Ondersteuning Collega's	***	-	-	***	*
Ondersteuning Mentor	-	-	-	***	***
Leerkansen om te reflecteren en experimenteren	-	-	-	***	**
Complexiteit productietaken	***	***	***	***	-
Aandacht leerinhouden	-	-	-	**	*
Tijd besteed aan formeel leren en instructie	-	**	-		
Verbondenheid Opleiding	-	-	-	***	-
Verbondenheid Werkplek	*	-	*	***	**
Waardering Werkplekieren	**	-	-	***	***
Beroepsmatige competentie	**	**	***	***	*
Controle over werkplekieren	-	**	**	**	***
Emot. werk-betrokkenheid	-	-	-	***	-
Aandachtigheid Werkplek	-	*	**	-	-
Spillover effect werkplekieren	-	-	-	***	*

Nota's:
 *=p<0.1; ** = p<0.05; *** = p<0.01; referentiecategorie omvang onderneming is een éénmanszaak (n=1)
 Controlevariabelen: duale opleiding, type aanbieder en abstractieniveau

Tabel 6: Effecten van omvang van de leeronderneming, communicatie van de leerdoelen en de rolinvulling van de trajectbegeleiding op indicatoren voor de kwaliteit van het werkplekieren (C3T1).

Tabel 6 toont aan dat de **grootte van de leeronderneming** uiteenlopende effecten heeft op de indicatoren voor de kwaliteit van het werkplekleren. Voor wat de ondersteuning van leerkrachten, collega's en mentor betreft vinden we uitsluitend een significant positief effect voor de ondersteuning ervaren door collega's in kleine ondernemingen (2-10 werknemers). Met betrekking tot de trainingsintensiteit van de werkplekken, tonen onze resultaten dat de complexiteit van de uitgevoerde werkzaamheden stijgt met de omvang van de onderneming. Dit betekent dat naarmate de onderneming in omvang stijgt, leerlingen vaker dezelfde complexe taken uitvoeren dan andere gekwalificeerde medewerkers binnen de onderneming. We merken op dat we hierbij hebben gecontroleerd voor het opleidingskenmerk abstractieniveau van de opleiding, hetgeen betekent dat we controleren voor de verschillen tussen beroeps- en technische opleidingen. Technische opleidingen lopen vaker onder een Stageovereenkomst Alternierende Opleidingen waarin minder productiebijdrage wordt verwacht van leerlingen. Verder tonen de data aan dat leerlingen in middelgrote ondernemingen (11-50 werknemers) het vaakst aangeven taken uit te voeren die relevant zijn voor hun opleiding. Voor wat de indicatoren van het gepercipieerde niveau van verbondenheid, autonomie en competentie bij het werkplekleren betreft, vinden we opnieuw divergerende effecten van de omvang van de onderneming. Zo tonen onze data een weinig eenduidig beeld over de relatie tussen de omvang van en gevoelens van verbondenheid met de onderneming. Leerlingen in kleine ondernemingen rapporteren wel significant het hoogste niveau van een autonome motivatie bij werkplekleren. Beide indicatoren voor ervaren competentie tijdens het werkplekleren tonen verder een positieve relatie tussen de omvang van de onderneming en de ervaren competentie en controle over het eigen presteren op de werkplek. Ten slotte geven de resultaten voor de betrokkenheid bij het werkplekleren aan dat leerlingen in grote ondernemingen significant het meest aandachtig te zijn bij het werkplekleren.

Naast de omvang van de leeronderneming, toonden de casestudy's aan dat een duidelijke communicatie van de leerdoelen een belangrijke rol speelt bij de kwaliteit van de [vakinhoudelijke opvolging](#) en [formatieve evaluatie](#) van het werkplekleren. Daarnaast gaven verschillende betrokken actoren tijdens de interviews aan dat de vakinhoudelijke opvolging best opgenomen wordt door een vakleerkracht. We namen deze kenmerken daarom op als variabelen in de verklarende analyses ten aanzien van de kwaliteitsindicatoren voor het werkplekleren. De analyseresultaten in tabel 6 tonen **het belang van een duidelijke communicatie van de leerdoelen** binnen het opleidingsplan door de trajectbegeleider en/of mentor. Leerlingen die aangeven een duidelijk overzicht te hebben van de leerdoelen, scoren significant hoger op bijna elk van de kwaliteitsindicatoren voor het werkplekleren. **De invulling van de rol van trajectbegeleider** door een vakleerkracht resulteert bovendien in een positieve samenhang met een reeks kwaliteitsindicatoren voor de werkplekcomponent. Opmerkelijk is dat er geen significante samenhang is met de ervaren ondersteuning van de leerkracht. De invulling door een vakleerkracht houdt wel positief verband met de indicatoren voor het leerpotentieel en de aandacht voor leerinhouden op de werkplek. Daarnaast scoren leerlingen met een vakleerkracht als trajectbegeleider hoger voor wat het gepercipieerde niveau van verbondenheid, autonomie en competentie bij het werkplekleren betreft. Ten slotte draagt een vakleerkracht als trajectbegeleider ook bij tot een positieve spillover van werkplekleren op het schoolse leren.

Overzicht bevindingen en beleidsaanbevelingen voor het versterken van het leerpotentieel via werkplekleren

OVERZICHT BEVINDINGEN

- De meeste actoren zijn het eens dat werkplekleren extra leerkansen kan bieden waar aanbieders – omwille van technische en organisatorische beperkingen – vaak niet in kunnen voorzien.
- Bij schoolpersoneelsleden bestaat er een bezorgdheid over de mate waarin er op de werkplek voldoende ruimte kan gemaakt worden voor een algemene en theoretische vorming.
- Werkgevers en mentoren stellen veelal dat (beroepsgerichte) basisvorming best door de aanbieder wordt georganiseerd, hetgeen het leerpotentieel van het werkplekleren ten goede zou komen.
- Zowel de kwalitatieve als kwantitatieve data bevestigen een positieve spillover van leerkansen en -motivatie tussen werkplek- en schoolse leren.
- Duale leerlingen verschillen niet significant van leerlingen in reguliere opleidingen voor wat betreft hun waardering van schoolse leren. Het betreft dus geen of/of maar eerder een en/en-verhaal.
- De survey toont aan dat duale leerlingen meer dan leerlingen in de niet-duale opleidingen:
 - zich ondersteund voelen door leerkrachten, mentor en collega's;
 - complexe en relevante taken uitvoeren op de werkplek;
 - zich verbonden voelen met hun aanbieder, opleiding en werkplek;
 - autonoom gemotiveerd zijn in het werkplekleren;
 - zich competent voelen ten aanzien van het werkplekleren;
 - zich emotioneel betrokken voelen op het werkplekleren;
- Verschillende actoren rapporteerden dat het leerpotentieel van het werkplekleren staat of valt met de kwaliteit van de werkplekken, zowel voor wat de begeleiding als de leerkansen betreft.
- Een duidelijke communicatie en opvolging van de leerdoelen, alsook het inzetten van vakleerkrachten als trajectbegeleiders is bevorderlijk voor het potentieel van werkplekleren.
- Voor wat betreft de omvang van de onderneming wezen de survey-resultaten op het volgende:
 - De complexiteit van de taken die leerlingen uitvoeren op de werkplek wordt gemiddeld genomen groter naarmate de grootte van ondernemingen stijgt.
 - In grotere ondernemingen rapporteren leerlingen een grotere mate van competentie en controle bij het werkplekleren, alsook de grootste gedragsmatige betrokkenheid.
 - Leerlingen voelen zich het best ondersteund door collega's in kleine ondernemingen
 - Leerlingen in middelgrote ondernemingen rapporteren de meeste leerkansen die relevant zijn voor de opleiding

BELEIDSAANBEVELINGEN

- Gezien de bezorgdheid bij de verschuiving van de opleidingstijd van de aanbieder naar de werkplek, dient te worden toegezien of leerlingen voldoende algemene en theoretische vorming genieten.
- We adviseren de overheid om nauwlettend toe te zien op de kwaliteit van de werkplekken en de trajectbegeleiding om voldoende leerpotentieel te kunnen garanderen. De rol van trajectbegeleider, communicatie en opvolging van de leerdoelen en de omvang van de onderneming verdienen extra aandacht in de opvolging van het leerpotentieel van duale opleidingen.

3.3. Een verhoging van de gekwalificeerde uitstroom

Om een duale leerweg als een volwaardige leerweg te kunnen beschouwen, wordt het verwerven van een onderwijsdiploma vooropgesteld bij duale opleidingen. Een expliciete beleidsdoelstelling voor duaal leren was dan ook het versterken van de gekwalificeerde uitstroom, indien mogelijk via een onderwijskwalificatie, zo niet, via een beroeps- of deelkwalificatie. Het vervolmaken van duale opleidingen die opgenomen werden binnen de proeftuinen zouden het mogelijk maken om de problematiek van vroegtijdig schoolverlaten aan te pakken omdat ze een alternatieve toegang bieden tot onderwijskwalificaties op niveau drie en vier in de Vlaamse Kwalificatiestructuur. Stakeholders uit beide betrokken beleidsdomeinen beklemtoonden net als de beleidsmaker het belang van het versterken van de gekwalificeerde uitstroom als centrale doelstelling bij de implementatie van duaal leren. Waar enkele stakeholders uit het beleidsdomein werk hierbij vooral een vlottere aansluiting met de arbeidsmarkt prioriteerden, werd vanuit onderwijs vaak meer nadruk gelegd op een voldoende brede vorming met het oog op een volwaardige maatschappelijke participatie. De mogelijkheid om een beroepskwalificatie zonder een onderwijskwalificatie te behalen, mocht dan ook niet leiden tot een stijging in het aandeel leerlingen zonder een volwaardig diploma secundair onderwijs.

Een belangrijke bezorgdheid die werd gedeeld onder heel wat stakeholders en onderwijsactoren binnen de proeftuinen was het risico dat kwetsbare leerlingen, en met name **leerlingen uit het huidige DBSO, minder aansluiting zouden vinden** bij het nieuwe duale stelsel. Een toetreding tot een duale opleiding veronderstelt immers voldoende arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid, waarvoor de finale beslissing uiteindelijk bij de leerondernemingen ligt. Kandidaat duale leerlingen die niet binnen de vooropgestelde periode van 20 kalenderdagen na de eerste lesbijwoning een werkplek vinden, worden uit de duale opleiding uitgeschreven. Waar dit toelatingscriterium vergelijkbaar is met dat van de huidige SYNTRA leertijd, werd dit criterium vaak niet haalbaar bevonden voor leerlingen in de CDO's. De **opgebouwde expertise in het begeleiden van kwetsbare leerlingen** naar een alternerende opleiding behoort volgens diverse stakeholders dan ook tot de sterkste troeven van de huidige CDO's. De sterk geïndividualiseerde trajectbegeleiding en graduele toeleiding tot leren op een reële werkplek zou zo kansen bieden op een kwalificatie en werkplekervaring die in andere onderwijscontexten niet haalbaar zijn. Vanuit deze expertise zagen verschillende stakeholders voor CDO's een belangrijke rol weggelegd in de aanloopfase naar het duaal leren.

Jongeren die omwille van een gebrek aan arbeidsbereidheid en/of -rijpheid een te grote afstand hebben tot het duale stelsel behoren echter niet tot de doelgroep van de aanloopfase. Voor deze doelgroep werden veeleer pistes vooropgesteld waarbij onderwijs- en welzijnspartners samen op zoek gaan naar de meest geschikte nauw aansluitende flexibele trajecten (zgn. NAFT). Hierbij werd door onderwijsverstrekkers de bezorgdheid geuit dat kwetsbare jongeren zo het risico lopen om 'gemedicaliseerd' te worden en op die manier kunnen worden 'geparkeerd' binnen welzijnstrajecten die weinig perspectieven bieden op een aansluiting bij het duale stelsel of andere kwalificerende onderwijstrajecten. Ten slotte wezen stakeholders en actoren binnen het onderwijsveld er op dat **kwetsbare leerlingen in de CDO's nu moeten concurreren voor werkplekken** met leerlingen bij voltijdse scholen. Hetzelfde geldt voor plekken binnen de brugprojecten in de aanloopfase die niet langer uitsluitend door CDO's kunnen worden aangesproken. Binnen CDO's bestaat daarom een bezorgdheid over een mogelijke stijging in de ongekwalificeerde uitstroom bij kwetsbare leerlingen.

Wanneer we duale leerlingen polsten naar het **belang dat zij hechten aan een onderwijskwalificatie** deelden leerlingen meestal de overtuiging dat het behalen van een diploma belangrijk is voor hun toekomst. Sommige leerlingen vonden dit eerder van belang in functie van een directe doorstroom naar de arbeidsmarkt, terwijl anderen het eerder als toegangsticket beschouwen voor het hoger onderwijs. Tijdens de gesprekken met de duale leerlingen werd echter duidelijk dat het verschil tussen onderwijskwalificaties en beroepskwalificaties voor vele leerlingen onduidelijk was. Zowel de kwalificatievereisten als de doorstroommogelijkheden die aan elk van de kwalificaties verbonden zijn, waren voor de leerlingen niet altijd duidelijk. Leerlingen die expliciet aangaven een onderwijsdiploma te willen behalen met het oog op een voldoende brede vorming, gaven hierbij vooral aan dat ze dit nastreven om zo meer opties te hebben wanneer ze het aangeleerde beroep niet meer zouden kunnen of willen uitoefenen. Leerlingen die reeds met succes werkplekervaring hadden kunnen opdoen, waren er in sommige beroepsopleidingen van overtuigd ook zonder een formele (onderwijs-)kwalificatie bij een werkgever aan de slag te kunnen.

Ook tijdens de gesprekken met mentoren werd aangegeven dat het behalen van een onderwijsdiploma, voor beroepsgerichte opleidingen enkel te behalen via een specialisatiejaar, vooral voor de leerling zelf belangrijk wordt geacht. De bijkomende beroepsspecialisatie en -ervaring die via een extra specialisatiejaar kan worden opgedaan, is daarom vaak **voor de werkgever vooral aantrekkelijk als dit kan via een duaal traject** dat minder verloning vereist dan een aanwerving en de leerling toch de mogelijkheid biedt om deeltijds mee te draaien in de onderneming. Op deze manier zou een duaal aanbod van (specialisatie-)opleidingen de groenpluk van leerlingen die kort bij hun onderwijsdiploma staan kunnen helpen tegengaan.

In wat volgt onderzoeken we aan de hand van gekoppelde administratieve data of **leerlingen uit duale en de niet-duale opleidingen verschillen in uitstroom**. We rapporteren hier de mate waarin leerlingen in de tweede cohorte al dan niet van mekaar verschillen in het aantal problematische afwezigheden, vroegtijdige stopzettingen van hun opleiding, alsook in het vroegtijdig schoolverlaten. We controleren aan de hand van enkele opeenvolgende verklarende modellen of verschillen tussen de opleidingstypes al dan niet toe te schrijven zijn aan verschillen in instroomkenmerken. Voor wat de socio-demografische achtergrondkenmerken van leerlingen betreft zijn de controlevariabelen het geslacht, de thuistaal en het opleidingsniveau van de moeder. Daarnaast hanteerden we volgende loopbaan kenmerken: overeenstemming van het studiegebied en de onderwijsvorm tussen het vorige en de huidige opleiding, alsook het loopbaan kenmerk zij-instromer.²⁴ We controleerden bij de analyses omtrent problematische afwezigheden daarnaast voor het aantal problematische afwezigheden tijdens het voorafgaande schooljaar (2016-2017). Het administratief kenmerk 'schoolse vertraging', werd uit de analyses geweerd omdat deze niet beschikbaar zijn voor leerlingen binnen de CDO's en het gebruik ervan zou leiden tot het weren van deze groep leerlingen uit onze analyses.

²⁴ Met overeenstemming studiegebied bedoelen we dat er een aansluiting was tussen het studiegebied van de huidige en meest recente vooropleiding (ook bij studieonderbreking), hetzelfde geldt voor overeenstemming onderwijsvorm. Hier geldt echter dat we een instroom vanuit een onderwijsvorm met een hoger abstractieniveau ook als aansluitend beschouwen. Leerlingen die aantikken voor de afgeleide variabele zijinstroom waren in het schooljaar voorafgaand aan het schooljaar 2017-2018 niet ingeschreven in het secundair onderwijs.

- **Problematische afwezigheden**

In deze sectie onderzoeken we of leerlingen in de verschillende onderwijstypes in het schooljaar 2017-2018 verschillende niveaus van problematische afwezigheden vertonen (zie tabel 7 in [annex](#)).²⁵ We controleren hierbij stelselmatig voor instroomkenmerken uit de administratieve data. Belangrijk om op te merken is dat er in de SYNTRA-campussen geen problematische afwezigheden worden geregistreerd en deze leerlingen dus niet zijn opgenomen in deze analyses. Daarnaast waren we zij-instromers uit de analyses omdat we hiervoor geen data hebben over de problematische afwezigheden voor hun instroom. De stapsgewijze opbouw van de verklarende analyses is opgebouwd uit drie verschillende modellen.²⁶

In een eerste model brengen we enkel de opleidingskenmerken onderwijstype en het abstractieniveau in relatie tot het aantal problematische afwezigheden (zgn. B-codes). We onderscheiden hierbij het regulier onderwijs als referentiecategorie, duaal leren binnen een voltijdse school, duaal leren binnen een CDO en opleidingen binnen het DBSO. Daarnaast voegen we een dichotome variabele toe die technische en beroepsgerichte opleidingen onderscheidt. **In het eerste model – waarin we niet controleren voor de instroomkenmerken** – zien we de hoogste niveaus van spijbelen binnen het DBSO, ook significant meer dan duale leerlingen in de CDO's. Bij voltijdse scholen zijn duale leerlingen significant minder problematisch afwezig dan niet-duale leerlingen. Over het algemeen spijbelen duale leerlingen dus minder dan hun studiegenoten uit de niet-duale referentieopleidingen. Leerlingen uit technische opleidingen vertonen in dit model ten slotte minder problematische afwezigheden dan in beroepsgerichte opleidingen.

In het tweede model voegen we de socio-demografische achtergrondkenmerken toe als controlevariabelen. Ook na controle van deze achtergrondkenmerken vinden we erg vergelijkbare verschillen tussen de onderwijstypes dan in het voorgaande model. Model 2 toont aan dat er in de proeftuinen significant lagere spijbelcijfers werden geregistreerd voor leerlingen met een andere thuistaal en significant hogere spijbelcijfers voor leerlingen met een laagopgeleide moeder.

In het derde model voegen we de schoolloopbaan kenmerken toe en zien we dat de verhoudingen tussen de verschillende onderwijstypes veranderen. Rekening houdend met socio-demografische achtergrondkenmerken en de voorafgaande schoolloopbaan, vertonen leerlingen in duale opleidingen – zowel binnen voltijdse scholen als in CDO's – significant lagere niveaus van problematische afwezigheden dan niet-duale leerlingen bij voltijdse scholen. Leerlingen in het DBSO vertonen nog steeds het vaakst spijbelgedrag. Daarnaast vertonen leerlingen met een overeenstemming in het studiegebied en de onderwijsvorm in de vooropleiding significant minder spijbelgedrag en noteren we een positief verband tussen het spijbelgedrag in het schooljaar 2017-2018 met het spijbelgedrag tijdens het voorafgaande schooljaar.

²⁵ Het betreft het aantal B-codes tussen de tellingsdatum van 1 februari 2018 en het einde van het schooljaar.

²⁶ We hanteren voor de analyses Poisson regressieanalyses aangezien het tellingsdata van het aantal B-codes een Poisson-verdeling benaderen.

Hoewel de gemiddelde scores voor studiegedrag als indicator gedragsmatige betrokkenheid significant negatief samenhangen met spijbelgedrag, voegden we – anders dan bij de analyses ter verklaring van vroegtijdige stopzettingen van de opleiding en vroegtijdig schoolverlaten – in deze verklarende analyses geen survey-indicatoren toe. Bij de toevoeging van survey-data aan het model halveert immers de reeds kleine sample door missing data, waardoor de sample te klein wordt om over betrouwbare analyseresultaten te kunnen spreken.

- **Vroegtijdige stopzetting van de opleiding**

We bespreken in deze en de volgende sectie achtereenvolgens de verklarende analyses ten aanzien van een vroegtijdige stopzetting van de opleiding en ten aanzien van vroegtijdig schoolverlaten. Het vroegtijdig stopzetten van de opleiding hebben we voor deze cohorte geoperationaliseerd als leerlingen die op 1 februari 2018 stonden ingeschreven in een opleiding en die ofwel reeds doorheen het schooljaar 2017-2018 zijn uitgevallen, ofwel, bij tweejarige opleidingen, in februari 2019 niet meer in diezelfde opleidingen stonden ingeschreven. Deze leerlingen zouden na de stopzetting van de opleiding wel terug in een andere opleiding binnen het secundair onderwijs kunnen zijn ingeschreven. Op dit laatste punt verschillen leerlingen die een opleiding vroegtijdig hebben stopgezet van vroegtijdige schoolverlaters. Vroegtijdige schoolverlaters zijn namelijk leerlingen die hun opleiding hebben stopgezet en zich nergens opnieuw inschreven voor 1 februari 2019, alsook voorafgaand nog geen diploma secundair onderwijs hadden behaald.

In het eerste model nemen we opnieuw enkel de opleidingskenmerken type en abstractieniveau van de opleiding mee als verklarende variabelen (tabel 8 in [annex](#)).²⁷ Dit verklarend model toont aan dat – zonder controle voor verschillen in instroomkenmerken – leerlingen van CDO's en SYNTRA-campussen significant vaker hun opleiding vroegtijdig stopzetten dan leerlingen van voltijdse scholen. Binnen CDO's en SYNTRA-campussen valt verder op dat net de duale leerlingen vaker hun opleiding vroegtijdig stopzetten. Dit betekent daarom echter niet dat ze het onderwijs in zijn geheel verlaten, dit bespreken we in de volgende sectie. We vinden daarnaast geen significante verschillen tussen duale en niet-duale leerlingen bij voltijdse scholen.

Wanneer we **in het tweede model de socio-demografische achtergrondkenmerken** toevoegen, vinden we dat de verhoudingen tussen verschillende onderwijstypes vrijwel ongewijzigd blijven. Anders dan in het eerste model tonen de resultaten hier wel een significant verschil tussen beroepsgerichte en technische opleidingen. Leerlingen in technische opleidingen hebben – na controle voor achtergrondkenmerken – significant minder kans om hun opleiding vroegtijdig stop te zetten. De kenmerken geslacht, thuistaal en opleidingsniveau bieden geen bijkomende significante verklaringen.

²⁷ Aangezien deze uitkomstvariabele – net als de afhankelijke variabele vroegtijdig schoolverlaten – een dichotome variabele betreft, hanteren we voor deze als de analyses logistische regressieanalyses.

In een derde stap voegen we opnieuw de schoolloopbaan kenmerken toe. Ook deze extra controlevariabelen veranderen weinig tot niets aan de verhoudingen tussen de opleidingskenmerken. We kunnen op basis van dit model wel rapporteren dat leerlingen die instroomden uit een onderwijsvorm met een overeenkomstig of hoger niveau van abstractie minder kans hebben om de opleiding vroegtijdig stop te zetten. Daarnaast hebben zij-instromers significant minder kans om de opleiding vroegtijdig stop te zetten.²⁸

Naast de analyses op basis van enkel de administratieve data, voegden we **in een nieuw model survey-indicatoren** toe waarvoor de gemiddelde scores significant verschillen tussen leerlingen die de opleiding al dan niet vroegtijdig hadden stopgezet. Het ging hier over de indicatoren: autonome motivatie in schoolse onderwijs, gepercipieerde controle over schoolse resultaten, studiegedrag en aandacht in de klas. Op elk van deze indicatoren scoorden zij die niet uitvielen significant hoger. Ook na controle voor de opleidingskenmerken en instroomkenmerken bleken de gepercipieerde controle over studieresultaten en de aandacht in de klas voorspellende factoren voor het vroegtijdig stopzetten van de opleiding.²⁹

- **Vroegtijdig schoolverlaten**

Vroegtijdige schoolverlaters zijn een subgroep van zij die hun opleiding vroegtijdig hebben stopgezet. Het gaat hier over leerlingen die het onderwijs zonder onderwijskwalificatie hebben verlaten, althans op het moment van de tellingsdatum van 1 februari 2019. De andere groep van leerlingen die hun opleiding vroegtijdig hebben stopgezet registreerden zich wel opnieuw voor een andere studierichting. In de volgende analyses onderzoeken we welke opleidings- en individuele kenmerken het vroegtijdig schoolverlaten van leerlingen in de proeftuinen helpen verklaren.

In het eerste model waarin we enkel de opleidingskenmerken opnemen, tonen de analyseresultaten een verhoogde kans van vroegtijdig schoolverlaten binnen CDO's en SYNTRA-campussen in vergelijking met voltijdse scholen (zie tabel 9 in [annex](#)). Binnen CDO's en SYNTRA-campussen zijn het – anders dan voor de vroegtijdige stopzetting van de opleiding – hier de leerlingen binnen het vroegere stelsel van leren en werken die vaker het onderwijs vroegtijdig verlaten dan de duale leerlingen. Het veldwerk binnen CDO's leerde ons verder dat duale leerlingen die hun duale opleiding vroegtijdig stopzetten, vaak worden opgevangen binnen de meer flexibele DBSO-opleidingen. Binnen de voltijdse scholen vinden we opnieuw geen significante verschillen tussen duale en niet-duale leerlingen.

²⁸ Dit laatste resultaat is tegengesteld aan het effect voor zij-instromers bij gelijkaardige analyses voor de eerste leerlingencohorte. Belangrijk verschil is wel dat hier – anders dan in analyses voor de eerste cohorte – zowel leerlingen uit éénjarige als tweejarige opleidingen zijn opgenomen. Zij-instromers zijn daarenboven sterker vertegenwoordigd in de éénjarige specialisatieopleidingen, hetgeen dit verschil zou kunnen verklaren.

²⁹ Dit laatste model is niet opgenomen naast de andere modellen in de Annex omdat de sub-sample van de gekoppelde administratieve en survey-data niet helemaal vergelijkbaar is met de sample uit de modellen.

In het tweede model, waarin de socio-demografische achtergrondkenmerken worden toegevoegd, blijven de verschillen tussen onderwijstypes overeind. Daarnaast blijken vrouwelijke leerlingen binnen de proeftuinen een groter risico te lopen op vroegtijdig schoolverlaten. Dit laatste stemt niet overeen met de [bevindingen](#) voor het volledige Vlaamse secundair onderwijs, maar zou specifiek kunnen gelden voor de selectie van studierichtingen die worden aangeboden binnen de proeftuinen.

In het derde model worden de schoolloopbaan kenmerken van leerlingen toegevoegd. Ook hier blijven de verhoudingen tussen de onderwijstypes voor wat de kans op vroegtijdig schoolverlaten betreft vrijwel ongewijzigd. Bijkomend tonen de resultaten aan dat leerlingen die vanuit een studierichting doorstromen die overeenstemt of hoger is in termen van abstractieniveau, minder kans maken om het onderwijs vroegtijdig te verlaten.

In een laatste stap voegden we hier in een nieuw model³⁰ een survey-indicator toe die significant verschilde tussen leerlingen die al dan niet het onderwijs vroegtijdig hadden verlaten, namelijk het zelf-gerapporteerd studiegedrag als indicator voor gedragsmatige schoolbetrokkenheid. Na controle voor opleidings- en instroomkenmerken, bleek studiegedrag geen significante voorspeller meer voor vroegtijdig schoolverlaten.

Overzicht bevindingen en beleidsaanbevelingen voor het verbeteren van de gekwalificeerde uitstroom

OVERZICHT BEVINDINGEN

- Vanuit onderwijsactoren wordt het behalen van een onderwijsdiploma vooropgesteld met het oog op een volwaardige maatschappelijke participatie. Ook de meeste duale leerlingen stellen het behalen van een onderwijsdiploma voorop: voor sommigen als een beter toegangsticket tot de arbeidsmarkt, voor anderen als toegang tot hogere studies.
- Een duaal specialisatiejaar biedt leerlingen de mogelijkheid zich verder te specialiseren in hun beroepsopleiding, een volwaardig onderwijsdiploma te behalen en tegelijkertijd deeltijds mee te (blijven) draaien in een onderneming, hetgeen op die manier groenpluk kan helpen tegengaan.
- Onder onderwijsactoren bestaat er een duidelijke bezorgdheid over de mate waarin de huidige doelgroep van leerlingen binnen het DBSO aansluiting zal vinden met duaal leren.
 - De ervaringen in de proeftuinen tonen aan dat de 20 kalenderdagen voor het vinden van een werkplek voor deze doelgroep vaak niet voldoende is voor een (geschikte) match.
 - Ook in de aanlooffase zou de huidige DBSO doelgroep moeten concurreren met leerlingen uit voltijdse scholen voor plekken in brugprojecten.
 - Wanneer de huidige doelgroep van het DBSO geen toegang vindt tot duaal leren of de aanlooffase lopen ze risico om 'geparkeerd' te worden in onderwijs-/welzijnstrajecten die weinig uitzicht bieden op een gekwalificeerde uitstroom, noch op werkplekervaring.

³⁰ Dit laatste model is niet opgenomen naast de andere modellen in de Annex omdat de sub-sample van de gekoppelde administratieve en survey-data niet helemaal vergelijkbaar is met de sample uit de andere stappen.

- Een vergelijking van enkele administratieve uitkomstindicatoren – waarin we steeds controleerden voor verschillen in instroomkenmerken – leert ons het volgende:
 - Voor wat het aantal **problematische afwezigheden** betreft kunnen we stellen dat leerlingen in duale opleidingen – zowel bij voltijdse scholen als in CDO's – significant minder spijbelen dan leerlingen in de reguliere referentieopleiding. Leerlingen in het DBSO zijn het vaakst problematisch afwezig.
 - Met het oog op het **vroegtijdig stopzetten van de opleiding** tonen de analyses aan dat duale leerlingen binnen CDO's en SYNTRA-campusen het vaakst hun opleiding vroegtijdig stopzetten, en dit dus vaker dan leerlingen binnen het stelsel van leren en werken. Duale en niet-duale leerlingen bij voltijdse scholen zetten hun opleiding minder vaak stop dan leerlingen in CDO's en SYNTRA-campusen en verschillen onderling niet significant.
 - In de vergelijking van de kans op **vroegtijdig schoolverlaten** wijzen de resultaten op een andere verhouding tussen de duale en niet-duale leerlingen in CDO's en SYNTRA-campusen dan bij een vroegtijdige stopzetting van de specifieke opleiding. Hier lopen leerlingen in het stelsel van leren en werken een groter risico dan de duale leerlingen. Duale en niet-duale leerlingen bij voltijdse scholen hebben een lager risico op vroegtijdig schoolverlaten dan leerlingen in CDO's en SYNTRA-campusen maar duale en niet-duale leerlingen verschillen hier opnieuw niet onderling.

BELEIDSAANBEVELINGEN

- We adviseren de overheid om kwetsbare leerlingen via duale opleidingen leerlingen in de mogelijkheid te (blijven) stellen om gekwalificeerd uit te stromen, waar mogelijk met een volwaardig onderwijsdiploma. In deze oefening ter versterking van de gekwalificeerde uitstroom dient speciale aandacht te gaan naar de mate van toegankelijkheid tot en ondersteuning tijdens een duaal leertraject voor kwetsbare groepen van leerlingen, waaronder de huidige doelgroep van het DBSO.

3.4. Een verbetering van de aansluiting met de arbeidsmarkt

Een laatste beleidsintentie op basis waarvan we de proeftuinen tegen het licht houden, is de verbetering van de aansluiting met de arbeidsmarkt. De beleidsmaker formuleerde hierbij onder meer de intentie om via duaal leren de (jeugd-)werkgelegenheid te verhogen. Individuele ondernemingen worden kansen geboden om gegeerde competenties te ontdekken, te ontwikkelen en te versterken. Voor de bredere maatschappij moest duaal leren daarnaast leiden tot een betere afstemming van competenties tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Tijdens de aanvangsbevraging waren verscheidene stakeholders uit het beleidsdomein werk hierbij pleitbezorger om bij de inrichting van duale opleidingen meer oog te hebben voor knelpunten op de arbeidsmarkt. Een belangrijke vraag kwam er naar STEM-opleidingen die relevant zijn voor industriële en technologische sectoren. Hierbij kregen specifiek duale STEM-opleidingen met een dubbele finaliteit veel aandacht. Daarnaast zou duaal leren een alternatieve leerweg bieden voor zogenaamde zij-instromers die het onderwijs eerder (ongekwalificeerd) hebben verlaten en zo opnieuw toegang krijgen tot een onderwijskwalificerende leerweg die bovendien kansen op het opdoen van werkplekervaring biedt.

Binnen de casestudy's bleken de meeste actoren doordrongen van het idee dat het volgen van een duale opleiding de aansluiting met de arbeidsmarkt verbetert. De werkplekcomponent zou hierin bijdragen via het bieden van extra leerkansen met het oog op de beroepsgerichte vorming van leerlingen. Dit leerpotentieel heeft niet enkel betrekking op vakspecifieke kennis en vaardigheden maar ook op zogenaamde **soft skills die gegeerd zijn op de arbeidsmarkt**. Sommige leerlingen en mentoren getuigden dat de opgedane werkplekervaring voor hun beroepsprofiel een belangrijkere rol speelt in de latere kansen op de arbeidsmarkt dan de behaalde kwalificaties. Daarenboven boden ondernemingen vaak doelgericht werkplekken aan met het oog op een aanwerving. Vanuit enkele actoren werd echter de bezorgdheid geformuleerd dat duale leerlingen een te hoge mate van bedrijfsspecialisatie kunnen ervaren wanneer de leerkansen te sterk zijn afgestemd op de werkwijze en **(rekruterings-)noden van de onderneming**. Deze specialisatie zou de bredere inzetbaarheid van de leerling net beperken. Verschillende actoren vroegen daarom om toe te zien op dit leerpotentieel, zowel bij de [erkenning van de leeronderneming](#) als tijdens de [vakinhoudelijke opvolging](#).

Een verdere toetsing van dit beleidsobjectief veronderstelt een opvolging van de leerlingen in de doorstroom naar de arbeidsmarkt, hetgeen niet mogelijk was binnen het bestek van dit evaluatieonderzoek. Als belangrijkste aanbeveling geven we dan ook mee om deze **doorstroming te monitoren, zowel op korte als (middel-)lange termijn**. Eerder onderzoek toonde zo bijvoorbeeld reeds aan dat het aanleren van specifieke beroepscompetenties de directe overgang naar de arbeidsmarkt bevordert, maar dat een gebrek aan meer algemene vorming op de langere termijn een negatieve impact kan hebben op de tewerkstellingskansen en verloning als werknemer.³¹

Overzicht bevindingen en beleidsaanbevelingen voor het verbeteren van de aansluiting met de arbeidsmarkt

OVERZICHT BEVINDINGEN

- De meeste actoren onderschrijven het idee dat het volgen van een duale opleiding de aansluiting met de arbeidsmarkt versterkt, zowel voor wat vakspecifieke als meer sociale competenties betreft.
- Voor bepaalde beroepsprofielen zou de opgedane werkplekervaring een belangrijkere rol spelen in de directe doorstroomkansen van leerlingen op arbeidsmarkt dan de behaalde kwalificaties.
- Verschillende ondernemingen bieden een duale opleiding aan met het oog op een aanwerving. Er bestaat hierbij echter bezorgdheid over een te sterke mate van (bedrijfs-)specialisatie in duale opleidingen die de brede inzetbaarheid op de arbeidsmarkt in het gedrang kunnen brengen.

BELEIDSAANBEVELINGEN

- We adviseren de overheid om de doorstroming van duale leerlingen op de arbeidsmarkt te monitoren, zowel op korte als op (middel-)lange termijn, en indien nodig bijsturingen te doen in de verhouding tussen het aanleren van algemene en specifieke kennis en vaardigheden.

³¹ Lavrijsen J. & Nicaise I. (2012), Characteristics of educational systems. How they influence outcomes in the short and the long run, Leuven: Steunpunt SSL, [rapport nr. SSL 2012.04/1.1.1](#).

4. Evaluatie onderzoeksluik algemene implementatie

In de volgende secties bespreken we de evaluatie van de specifieke bouwstenen binnen de proeftuinen. Deze bouwstenen werden ondergebracht onder de onderzoeksluiken algemene implementatie, leerlingen en personeel. We bespreken in elk van deze secties de ervaringen en percepties van de verschillende actoren binnen de proeftuinen en verwerken deze informatie dan per bouwsteen aan de hand van een analyse van de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigen (SWOT-analyse) en koppelen hieraan concrete beleidsaanbevelingen.

4.1. Implementatie van standaardtrajecten

Voor elke duale opleiding wordt een standaardtraject uitgewerkt door de betrokken sector(en), de onderwijsverstrekkers, SYNTRA Vlaanderen en de VDAB, onder procesbegeleiding van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS). In de opmaak van het standaardtraject worden telkens de te bereiken competenties en het minimumaantal uren werkplekleren bepaald. Het betreft steeds een geïntegreerd traject waarbij algemene en beroepsgerichte vorming bij de aanbieder en de werkplek één geheel vormen en op elkaar aansluiten.

In dit hoofdstuk bespreken we de percepties en ervaringen van de actoren in de proeftuinen omtrent de implementatie van de standaardtrajecten. Anders dan in de tussentijdse rapporten, bespreken we hier enkel de bevindingen die de resultaten voor de individuele casestudy's overstijgen.

Opbouw van de standaardtrajecten

Wat betreft de **verhouding tussen school- en werkplekleren** wordt er bij de meeste opleidingen, per schoolweek gewerkt met een afwisseling van twee dagen leren bij de aanbieder en drie dagen leren op de werkplek. Een uitzondering hierop is de opbouw van de standaardtrajecten bij de SYNTRA-campusen, waar er – naar analogie met de leertijd – vier dagen aan werkplekleren gedaan wordt. Verder vormden ook de opleidingen Elektromechanische technieken duaal en Chemische procestechnieken duaal een uitzondering aangezien er hier – binnen een Stageovereenkomst Alternierende Opleidingen – gewerkt wordt met blokstages.

Over het algemeen ervaren de bevraagde actoren de huidige verhouding tussen de schoolse component en de werkplekcomponent als een sterkte van de opleiding. De meeste leerlingen zijn tevreden omdat ze aangeven praktisch georiënteerd te zijn en vaak het gevoel hebben meer bij te leren op de werkplek. De schoolse component percipiëren ze doorgaans als waardevol voor het opdoen van algemene kennis en voor het sociaal contact met medestudenten. Ook mentoren percipiëren dikwijls dat er extra leerkansen kunnen geboden worden op de werkplek omdat leerlingen hier te maken krijgen met een reële werkomgeving. Tegelijkertijd erkennen ze het belang van de schoolse component omwille van vergelijkbare redenen als de leerlingen.

Een pijnpunt met betrekking tot de afstemming tussen het leren bij de aanbieder en het werkplekleren is de weerslag die de werkplekuren hebben op de organisatie van het schoolse aanbod. Enerzijds, bemoeilijkt dit het roosteren van de lessen bij de aanbieder. Anderzijds, vraagt het werken op vroege uren of het werken in een ploegensysteem in bepaalde sectoren heel wat energie en aanpassing van de leerlingen. Daarnaast gaven verschillende leerlingen aan het jammer te vinden wanneer het **werkplekleren voorrang krijgt op sociale en extra-curriculaire activiteiten** bij de aanbieder, zoals een klasuitstap. Uit de resultaten komt daarenboven naar voor dat wanneer de focus te sterk op het werkplekleren ligt, het gevaar dreigt dat leerlingen de combinatie **fysiek als te belastend** beginnen te ervaren en zich binnen de aanbieder een buitenbeentje beginnen voelen. Dit kan in beide gevallen leiden tot een verminderde betrokkenheid op het schoolse leren. We adviseren onderwijsverstrekkers om hier aandacht aan te besteden en het schoolse aanbod zoveel als mogelijk in te plannen zodat leerlingen binnen een duaal traject verbonden en actief betrokken kunnen blijven met de schoolcomponent en de medeleerlingen.

Bij de implementatie van de standaardtrajecten werd er binnen de onderzochte proeftuinen voornamelijk voor een **lineaire opbouw** gekozen. Enkele cases binnen het DBSO en BuSO kozen voor een **modulaire opbouw**. Bij de bevroegde actoren konden we over beide systemen voor- en nadelen optekenen. Zo is het volgens enkele schoolpersoneelsleden een sterkte dat bij een modulaire opbouw het leertempo van de leerling centraal gesteld wordt, wat zeker bevorderlijk is voor leerlingen met leerproblemen. Daarnaast haalde een trajectbegeleidster binnen het specialisatiejaar 'Zorgkundige duaal' aan dat een modulaire opbouw de kans biedt tegemoet te komen aan het tekort aan werkplekken in de thuisverzorging. Zo zou men de leerlingen binnen de duale opleiding overheen twee semesters kunnen verdelen over de werkplekken in de residentiële en thuiszorg, hetgeen moeilijker te organiseren is bij een lineaire opbouw van het standaardtraject. Het nadeel bij een modulaire opbouw is dat dit de praktische organisatie bij de aanbieder bemoeilijkt, wat eveneens de meest voorkomende reden is binnen de proeftuinen om toch voor een lineaire organisatie te kiezen. We adviseren de keuze bij het inrichten van duale opleidingen te behouden. Daarnaast kan de overheid aanbieders ondersteunen bij de organisatie van een modulaire opbouw om op die manier meer flexibele leerwegen en (dus) kansen te bieden aan kwetsbare groepen van leerlingen.³²

Ten slotte werd er binnen verschillende casestudy's een **duaal specialisatiejaar BSO of Se-n-Se** aangeboden of in het vooruitzicht gesteld. Door de meeste betrokken actoren worden de nieuwe geboden leerkanalen binnen deze specialisatieopleidingen gezien als meerwaarde voor de beroepsopleiding. Sommige leerlingen draaien op het einde van het duale traject reeds mee als een volwaardig medewerker op de werkplek.

³² Voor meer informatie over het ondersteunen van flexibele leerwegen in het Vlaamse onderwijs verwijzen we naar [Vandecandelaere et al. \(2016\) Flexibele leerwegen in Vlaanderen](#).

Dekking van de standaardtrajecten

Aan elk standaardtraject ligt een beroepskwalificatiedossier ten grondslag. De manier waarop deze beroepskwalificatiedossiers dienen vertaald te worden in standaardtrajecten vormde voornamelijk in het begin een uitdaging en discussiepunt. Zo stelde men zich doorheen de proeftuinen de vraag of alle competenties opgenomen dienen te worden in het standaardtraject en in welke mate van detail deze best omschreven worden.

Binnen verschillende casestudy's was er reeds een **samenwerking tussen opleidingsverstrekkers, ondernemingen en sectoren** uitgebouwd bij de implementatie van de standaardtrajecten. Bij bepaalde opleidingen speelde de sector een uitgesproken rol bij de praktijkvertaling, terwijl er bij andere opleidingen vanuit de actoren binnen de proeftuinen meer betrokkenheid vanuit de sector werd verwacht. Over het algemeen werd deze samenwerking tussen onderwijs en sectoren gepercipieerd als een sterkte. Schoolpersoneelsleden geven bovendien aan dat samenwerking met de sector ook na de initiële uitwerking van de standaardtrajecten van belang blijft zodat de duale opleidingen volledig `up-to-date` kunnen blijven met ontwikkelingen binnen de sector.

Nadat een standaardtraject is vertaald naar praktijkgerichte tools (bv. competentielijsten en evaluatiedocumenten), is er vervolgens een goede **afstemming tussen de school- en werkplekcomponent** nodig om te verzekeren dat de te behalen leerdoelstellingen effectief aan bod komen, geëvalueerd en behaald worden. Hiervoor moet een individueel opleidingsplan uitgewerkt worden met het leerprogramma van een leerling, afgestemd tussen aanbieder en onderneming. Een pluspunt is dat er bij deze afstemming een zekere mate aan flexibiliteit mogelijk is en het traject op deze manier aangepast kan worden aan de mogelijkheden van zowel leerling als onderneming. Voor leerlingen biedt dit bovendien de opportuniteit om op eigen tempo leerkanalen op te doen waarbij er rekening kan gehouden worden met de competenties, leertempo en eventuele fysieke beperkingen van de leerling. Naast deze sterktes komen er echter heel wat uitdagingen kijken bij de afstemming van leerstof tussen aanbieder en werkplek. Schoolpersoneelsleden wijzen op het gevaar dat leermogelijkheden te sterk gelinkt kunnen zijn aan de gebruikte technieken en infrastructuur in een specifieke onderneming. De vakleerkracht dient hier in dit geval goed op in te spelen door bijvoorbeeld te reflecteren over de voor- en nadelen van een specifieke methodiek, type materiaal of werktuig. Daarnaast bestaat het risico dat er een aantal belangrijke didactische basisprincipes ontbreken op de werkplek, zoals een logische opeenvolging van de aan te leren competenties en het inbouwen van herhalings-, experimentatie- en reflectiemomenten voor de leerlingen. Actoren binnen de proeftuinen ervaren de afstemming dan ook nog vaak als een leerproces dat (initieel) tijdrovend kan zijn. De trajectbegeleider vervult hierin een belangrijke rol als intermediair om dit afstemmingsproces te faciliteren (zie ook ['Vakinhoudelijke begeleiding vanuit de aanbieder'](#)).

Wat de **algemene vorming** betreft, zijn dezelfde eindtermen van toepassing als die in de niet-duale concorderende opleidingen. Een voordeel is dat leerlingen dus – zeker in theorie – niet inboeten aan algemene vorming tegenover leerlingen uit de niet-duale variant. Binnen enkele cases werd echter geventileerd dat de beschikbare tijd voor algemene vorming als te beperkt wordt ervaren. Leerlingen geven daarnaast aan dat meer aandacht voor talige en wiskundige basiskennis hen zou helpen om beter te presteren op de werkplek. Qua organisatie van de algemene vorming kozen verschillende

aanbieders ervoor om de algemene vakken samen aan te bieden aan leerlingen uit verschillende opleidingen. Een nadeel hiervan is dat het moeilijk is om de koppeling te maken met de behoeften eigen aan de beroepspraktijk van elke opleiding.

Een laatste punt omtrent de implementatie van standaardtrajecten dat aandacht kreeg tijdens de casestudy's, is **het roteren tussen werkplekken**. Om voldoende dekking van een standaardtraject te bewerkstelligen is dit bij bepaalde opleidingen aangewezen – of zelfs een vereiste – omdat een specifiek segment van leerdoelstellingen beter – of enkel – binnen gespecialiseerde ondernemingen kunnen worden aangeleerd (bv. residentiële en thuisverzorging in de opleiding Zorgkundige duaal). De verschillende actoren ervaren het kunnen roteren voor leerlingen een meerwaarde kan bieden omdat ze op deze manier in aanraking komen met uiteenlopende vormen van expertise en werkmateriaal. Desalniettemin werden in de meeste cases bezwaren opgeworpen tegenover het roteren tussen werkplekken. Een belangrijk deel van de mentoren haalt aan terughoudend te zijn omwille van een **bedreiging van 'return on investment'**, zeker wanneer de onderneming een leervergoeding dient te betalen. Een werkplek kan de jongere – tijdens of na afronding van de opleiding – zo immers makkelijker verliezen aan een andere werkplek nadat ze er veel tijd en middelen in investeerden en de jongere begint bij te dragen aan de productie binnen de onderneming. Zeker bij kleinere ondernemingen overheerste meestal deze zienswijze op de relatie tussen de investering in het opleiden van de leerling en het perspectief om de leerling te kunnen rekruteren.

Vanuit schoolpersoneelsleden komen het opmaken van **meerdere overeenkomsten en een verhoogde administratieve planlast** aan bod als nadeel bij het roteren tussen ondernemingen. Een bijkomende zwakte of bedreiging die wordt aangehaald door aanbieders en leerlingen is dat er minder tijd is om zich als leerling aan te passen aan de werkplek en er minder ruimte is om een band op te bouwen met de mentor, collega's of cliënteel. Schoolpersoneel haalt bovendien aan dat **stabiliteit van de werkplek zeker aangewezen is voor kwetsbaardere leerlingen**, zoals bijvoorbeeld leerlingen met een autismespectrumstoornis in de duale BuSO-opleidingen. Vanuit enkele cases gaven betrokken actoren aan dat roteren eerder weinig meerwaarde biedt omdat alle te behalen leerdoelstellingen aan bod konden komen, ongeacht de specifieke onderneming (Vb. Automechanica duaal, Logistiek duaal). Om leerlingen zonder rotatie tussen verschillende ondernemingen toch kennis te laten maken met een andere bedrijfscultuur ligt er een kans bij het afleggen van bedrijfsbezoeken bij de werkplekken van medestudenten, waarbij men medestudenten observeert en samen over de verschillen en gelijkenissen reflecteert. Ook het inrichten van leermomenten bij sectorale of VDAB-vormingscentra kunnen de leeransen van leerlingen verbreden.

Op basis van deze data kunnen we concluderen dat het roteren tussen werkplekken een sterke meerwaarde kan betekenen wanneer deze elkaar wezenlijk aanvullen in functie van de dekking van het standaardtraject. Wanneer dit niet het geval is, lijken de gepercipieerde voordelen niet op te wegen tegen de nadelen.

SWOT-analyse voor implementatie van standaardtrajecten

STERKTES	ZWAKTES
<p>Opbouw standaardtraject</p> <ul style="list-style-type: none"> • De huidige verhouding tussen de schoolse en werkplekcomponent wordt door de meeste actoren als positief ervaren. • Een modulaire opbouw faciliteert de flexibiliteit naargelang het leertempo van leerlingen. • Duale specialisatiejaren (7BSO en Se-n-Se) worden als een meerwaarde beschouwd. <p>Dekking standaardtraject</p> <ul style="list-style-type: none"> • De positieve samenwerking tussen aanbieders, ondernemingen en sectoren bij de praktijkvertaling van standaardtrajecten. • Bij de invulling van het standaardtraject is een zekere mate aan flexibiliteit mogelijk waardoor het opleidingsplan aangepast kan worden aan de mogelijkheden van zowel leerling als onderneming. 	<p>Opbouw standaardtraject</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het werkplekleren kan een druk leggen op, enerzijds, het roosteren van het schoolse aanbod en, anderzijds, de fysieke belasting en betrokkenheid van leerlingen bij de schoolse component. • Een modulaire opbouw bemoeilijkt de praktische organisatie van de duale opleiding bij de aanbieder. <p>Dekking standaardtraject</p> <ul style="list-style-type: none"> • De afstemming tussen aanbieder en onderneming is een tijdrovend leerproces • In enkele cases wordt de algemene vorming als te beperkt ervaren wat nadelig is voor de prestaties van leerlingen op de werkplek • Er bestaat veel terughoudendheid tegenover het roteren tussen werkplekken bij zowel leerkrachten, ondernemingen als leerlingen.
KANSEN	BEDREIGINGEN
<p>Opbouw standaardtraject</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een modulaire opbouw biedt meer kansen om aan tekorten van werkplekken tegemoet te komen (vb. werkplekken in thuiszorg). <p>Dekking standaardtraject</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotatie tussen werkplekken biedt meer kansen om in een volledige dekking van het standaardtraject te voorzien en de jongeren in aanraking te brengen met uiteenlopende vormen van expertise en werkmateriaal. • Ook het organiseren van bedrijfsbezoeken op de werkplekken van medeleerlingen biedt leerlingen kansen om in contact te komen met meerdere ondernemingen. 	<p>Opbouw standaardtraject</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wanneer duale leerlingen niet langer kunnen deelnemen aan extra-curriculaire activiteiten bestaat het risico op een verlies aan binding met aanbieder en de medeleerlingen. <p>Dekking standaardtraject</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerkansen die te sterk gelinkt zijn aan de specifieke leeronderneming vormen een bedreiging voor de leerkansen van de leerling. • Er dreigt bij werkplekleren een gebrek aan logische opbouw en herhaling van de leerstof. • Werkplekrotatie houdt 1) bedreiging van `return on investment` in voor onderneming, 2) het risico op een verhoogde administratieve planlast voor de aanbieder, en 3) een bedreiging t.a.v. (de nood aan) stabiliteit in de leeromgeving van de leerling.

BELEIDSAANBEVELINGEN

- Aanbieders plannen (buiten-)schoolse activiteiten best zoveel als mogelijk opdat leerlingen binnen een duaal traject hieraan kunnen blijven deelnemen en zo actief betrokken kunnen blijven bij de onderwijsinstelling.
- De keuze van de aanbieder voor een lineaire of modulaire opbouw blijft best behouden. Aanbieders kunnen daarnaast ondersteund worden bij de organisatie van een modulaire opbouw om op die manier meer kansen te bieden aan kwetsbare groepen van leerlingen.
- Samenwerking tussen sectoren en onderwijs dient blijvend te worden gestimuleerd, zowel voor de uitwerking van standaardtrajecten als bij de praktijkvertaling ervan.
- De rotatie tussen werkplekken kan worden gestimuleerd en ondersteund op voorwaarde dat er een duidelijke complementariteit aantoonbaar is. Hierbij dient er te worden gewezen op mogelijke valkuilen bij het roteren tussen ondernemingen en kunnen er andere goede praktijken van minder ingrijpende uitwisselingen van werkplekervaringen worden verspreid.

4.2. Implementatie van de Overeenkomsten Alternierende Opleidingen

De harmonisatie en vereenvoudiging van de statuten en overeenkomsten binnen het stelsel van leren en werken was één van de initiële beleidsdoelstellingen bij de implementatie van duaal leren. Deze harmonisatie moest bij leerlingen, ouders, onderwijsverstrekkers en aanbieders meer transparantie brengen in de verschillende types van overeenkomsten en hierbij tevens de regeldruk verlagen. De nieuwe Overeenkomsten Alternierende Opleidingen³³ harmoniseerden de verschillende bestaande overeenkomsten binnen het stelsel van leren en werken, maar liet tegelijk een overgangsregeling toe voor het DBSO en behield bij uitzondering de mogelijkheid tot het afsluiten van deeltijdse arbeidsovereenkomsten onder de Sociale Maribelregeling.³⁴

Tijdens de stakeholderbevraging en casestudy's formuleerden enkele respondenten bezorgdheden over de **concurrentie tussen leerlingen uit verschillende types van aanbieders** bij het vinden van een werkplek. Het betrof hier onder meer verschillen in vakantieregelingen die bleven bestaan in het oorspronkelijk Decreet tot regeling van bepaalde aspecten van alternierende opleidingen. Een aanpassing van het decreet³⁵ heeft deze verschillen inmiddels weggewerkt. Binnen de proeftuinen ontvingen we vanuit de verschillende actoren ook **aanhoudende signalen over onduidelijkheid en onvoldoende vertrouwdheid** met betreffende de wettelijke bepalingen voor de nieuwe overeenkomsten. De administratieve belasting bij onderwijspersoneel en ondernemingen zou een rem vormen op de participatiebereidheid van aanbieders en (kleinere) ondernemingen. Doorheen de

³³ De wetgever onderscheidt hierbij de Overeenkomst Alternierende Opleidingen (OAO) en Stageovereenkomst Alternierende Opleiding (SAO)

³⁴ Het wetgevend kader betreft het [Decreet tot regeling van bepaalde aspecten van alternierende opleidingen](#) (10 juni 2016). Een lopende studie in opdracht van SYNTRA Vlaanderen evalueert de implementatie van dit Decreet meer in detail.

³⁵ Omzendbrief duaal leren en de aanloopfase (9 september 2019)

proeftuinen merkten we echter **een groei op in de expertise** bij aanbieders en sociale secretariaten in de administratieve ondersteuning van leerlingen, ouders en ondernemingen. We vonden deze expertise oorspronkelijk het vaakst terug bij het (gespecialiseerd) schoolpersoneel uit het stelsel leren en werken. Desalniettemin probeerde men bij voltijdse scholen de opgebouwde expertise steeds meer te bundelen en te delen, bijvoorbeeld binnen de onderwijskoepel of de scholengemeenschap.

Het criterium voor het betalen van een vergoeding werd door de wetgever principieel gelegd op het moment dat een leerling (economisch) rendement genereert voor een onderneming. In de praktijk werd enkel binnen OAO een leervergoeding voorzien. Stakeholders opperden de bezorgdheid dat de **leervergoeding best niet de belangrijkste motivatie** wordt voor een keuze voor een duale opleiding. De keuze voor een alternerende opleiding wordt best intrinsiek en niet extrinsiek gemotiveerd. De [analyse van de kwantitatieve data omtrent de studiekeuzemotivatie](#) van leerlingen toonde reeds aan dat duale leerlingen minder dan leerlingen in andere alternerende opleidingen extrinsiek gemotiveerd werden door de leervergoeding. Tijdens de focusgroepen van duale leerlingen bleek de leervergoeding inderdaad meestal niet de belangrijkste motivatie te zijn om te kiezen voor een duale opleiding.

De bepaling van het bedrag van de leervergoeding wordt bij besluit van de Vlaamse Regering geregeld. Hierbij wordt onder meer rekening gehouden met de kinderbijslaggrens en het aantal uren aan werkplekuren die in de standaardtrajecten staan vastgelegd. **De omvang van de leervergoeding** werd door de meeste bevroegde stakeholderorganisaties en actoren in de casestudy's als fair beschouwd in relatie tot de productiebijdrage van de leerling. Voor sommige zaakvoerders in de proeftuinen mocht de leervergoeding zelfs meer stijgen naarmate de productiebijdrage stijgt en de leerling vaak interessanter wordt om te rekruteren. In de surveybevraging bij leerlingen gaf echter (slechts) ongeveer de helft van de duale leerlingen met een leervergoeding (52%) aan dat de leervergoeding voldoende hoog is in verhouding staat tot wat ze moeten presteren op de werkplek. We vonden vrijwel dezelfde verhoudingen bij andere alternerende opleidingen met een leervergoeding. Daarenboven noteerden we bij enkele stakeholderorganisaties en actoren in de proeftuinen bezorgdheid omtrent de omvang van de leervergoeding voor een specifieke doelgroep, namelijk voor meerderjarige leerlingen die (mee) instaan voor hun eigen levensonderhoud. Voor deze doelgroep zou de daling in de vergoeding tussen de deeltijdse arbeidsovereenkomst (die voorheen kon gebruikt worden) en een OAO inhouden dat ze vaak niet meer kunnen instaan voor hun eigen levensonderhoud, hetgeen bij een gebrek aan een tegemoetkoming van het OCMW kan leiden tot ongekwalificeerde uitstroom.

Voor wat **andere vormen van compensaties** betreft, leerde het kwalitatieve veldwerk ons dat er verschillen bestaan tussen duale leerlingen – soms zelfs binnen dezelfde klasgroep – in de mate waarin woon-werkverkeer en onrechtmatige overuren worden gecompenseerd. Voor wat het presteren van overuren betreft, toonden de bevroegde actoren in de proeftuinen vaak begrip voor het idee dat het presteren van lange werkdagen deel zou uitmaken van een specifiek beroep. Desondanks bestaat er bij schoolpersoneel bezorgdheid omtrent de belasting voor de vaak minderjarige leerlingen, mede door de combinatie met de schoolse component. Er werd onder schoolpersoneelsleden gewag gemaakt dat de hoogte van de onrechtmatige financiële compensatie bij overuren leerlingen soms kon verblinden in het verdelen van hun tijd en inspanningen tussen de werkplek, onderwijs en vrije tijd. Sommige schoolpersoneelsleden probeerden zaakvoerders hier dan ook rond te sensibiliseren.

Een Overeenkomst Alternierende Opleiding kan op een vergelijkbare wijze worden **geschorst of beëindigd** als een arbeidsovereenkomst.³⁶ Ook de aanbieder kan als betrokken partij, bijvoorbeeld bij misbruiken, de OAO beëindigen en kan daarenboven aan het Vlaams Partnerschap Duaal Leren voorstellen om de erkenning van de onderneming op te heffen. Tijdens de casestudy's registreerden we getuigenissen van stopzettingen door een leerling – bijvoorbeeld bij een gebrek aan leeransen of slechte relaties met de mentor en/of collega's – alsook vanuit een onderneming – bijvoorbeeld bij een gebrekkige motivatie van de leerling. We registreerden daarnaast enkele gevallen waarbij het schoolpersoneel bemiddelde, zowel langs de kant leerling als die van de onderneming. Wanneer er zich geen verbetering voordoet kan een aanbieder bij een leerling aansturen op een stopzetting van een OAO. De leerling kan dan worden geheroriënteerd naar een nieuwe werkplek of (duale) opleiding. Sommige voorbeelden van een heroriëntering van werkplek of opleiding betekenden een positieve omslag in de motivatie en betrokkenheid van de leerling. Voor andere leerlingen leidde een beëindiging van de overeenkomst echter tot een stopzetting van de opleiding of zelfs tot vroegtijdig schoolverlaten. Hoewel een onderwijsverstrekker een procedure kan starten tot intrekking van een erkenning van een onderneming, konden we tijdens de casestudy's hiervan geen voorbeelden registreren. Dit was zo ondanks getuigenissen van tekortkomingen bij werkplekken, bijvoorbeeld in termen van leeransen, begeleiding, pestgedrag en veiligheid. De gevoeligheid van een melding voor de lokale inbedding van de aanbieder bij ondernemingen leken aan deze terughoudendheid ten grondslag te liggen.

We stelden tijdens de leerlingensurvey bij elke leerlingencohorte ook steeds de vraag of leerlingen reeds in meerdere werkplekken hadden gewerkt tijdens hun huidige opleiding³⁷ en indien dit het geval was, polsten we bovendien naar **de belangrijkste reden om te veranderen van werkplek**. Over de verschillende cohorten heen gaven respectievelijk 28% en 35% van de duale en niet-duale leerlingen aan tijdens hun huidige opleiding van werkplek te zijn veranderd. Opvallend was verder dat het merendeel van de wijzigingen door duale leerlingen (61%) werd toegeschreven aan het feit dat hun opleiding aanleiding gaf tot een verandering van werkplek, en dit om zo alles aan bod te kunnen laten komen tijdens het werkplekleren. Hierna volgden wijzigingen op vraag van de leerling zelf (20%) en dan pas op vraag van de leerkracht, werkgever of om andere redenen (elk < 10%). Bij niet-duale alternierende opleidingen werd verandering slechts voor een kwart toegewijd aan de leerdoelstellingen in de opleiding en verdeelden de andere redenen zich meer gelijk over de verschillende antwoordcategorieën. We kunnen dus stellen dat duale leerlingen gemiddeld minder van werkplek veranderen, en als ze van werkplek veranderen, ze vaker roteren tussen ondernemingen om te kunnen voldoen aan de eisen van het standaardtraject.

³⁶ De overeenkomst wordt ook geschorst bij een preventieve schorsing, tijdelijke uitsluiting door de opleidingsverstrekker en tijdens de beroepsprocedure tegen de definitieve uitsluiting van de leerling. Daarnaast wordt de OAO ook beëindigd als de leerling bij wijze van tuchtmaatregel definitief uitgesloten werd door de opleidingsverstrekker.

³⁷ Het betrof hier per cohorte het meetmoment tijdens het tweede semester van het eerste schooljaar (C1T1, C2T2 en C3T2)

SWOT-analyse voor de implementatie van de Overeenkomsten Alternierende Opleidingen

STERKTES	ZWAKTES
<ul style="list-style-type: none"> • Een harmonisatie van de bestaande overeenkomsten uit het stelsel van leren en werken met behoud van uitzondering onder de Sociale Maribelregeling. • Voorbeelden van schoolpersoneelsleden die succesvol wisten te bemiddelen bij leerlingen en/of ondernemingen om een stopzetting te vermijden. • Duale leerlingen veranderen gemiddeld minder van werkplek dan in andere alternerende opleidingen en doen dit vaker omwille van de vooropgestelde leerkansen beschreven in het standaardtraject. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bij aanvang was er nog veel onduidelijkheid over nieuwe overeenkomsten. • (Slechts) de helft van de leerlingen gaf aan de dat leervergoeding eerlijk is in verhouding tot de inspanningen die ze dienen te leveren. • Er bestaan verschillen in de mate waarin leerlingen gecompenseerd worden voor woon-werkverkeer, ook binnen éénzelfde klasgroep. • Ook na stopzettingen van overeenkomsten bij misbruiken, vonden we geen voorbeelden van aanbieders die verzochten om de erkenning van een onderneming te laten intrekken.
KANSEN	BEDREIGINGEN
<ul style="list-style-type: none"> • Doorheen de proeftuinen ontstonden er kansen om de opgebouwde administratieve expertise bij aanbieders te delen binnen scholengroepen en onderwijskoepels. • Een heroriëntatie van werkplek of (duale) opleiding kan een positieve omslag betekenen in de motivatie en betrokkenheid van een leerling. Het is echter belangrijk dat problemen tijdig worden gedetecteerd en er bovendien tijdig wordt ingegrepen om te vermijden dat de leerling zijn opleiding of het onderwijs vroegtijdig verlaat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Onduidelijkheid omtrent de overeenkomsten kan leiden tot extra administratieve belasting bij aanbieders en ondernemers, hetgeen de participatiebereidheid kan bedreigen. • Hoewel de leervergoeding bij duale leerlingen vaak niet de belangrijkste motivatie bleek te zijn om te kiezen voor een alternerende opleiding, leeft bij onderwijsactoren de bezorgdheid dat leerlingen extrinsiek kunnen worden gemotiveerd om voor een opleiding met een leervergoeding te kiezen. • Voor meerderjarige leerlingen die instaan voor hun eigen levensonderhoud is de leervergoeding – zonder tegemoetkoming van het OCMW – onvoldoende om te voorzien in hun levensonderhoud, hetgeen kan leiden tot ongekwalificeerde uitstroom.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Vlot toegankelijke informatie over de overeenkomsten ter beschikking stellen van leerlingen, ouders, aanbieders en ondernemingen, alsook het delen van de reeds opgebouwde expertise bij aanbieders te ondersteunen en te helpen verspreiden. • Goede praktijkvoorbeelden in het bemiddelen door onderwijsverstrekkers en gespecialiseerde partners verzamelen en ter beschikking stellen. Op deze manier kunnen vroegtijdige stopzettingen en ongekwalificeerde uitstroom vermeden worden. We vragen hierbij extra aandacht voor vroege detectie en preventie van mogelijke conflicten tussen leerling en onderneming. • Op het niveau van de sectorale partnerschappen (of waar van toepassing, het Vlaams Partnerschap) duidelijke regels afspreken rond de compensatie van woon-werkverkeer. Dit om willekeur en onevenredigheden tussen leerlingen tegen te gaan. 	

- Ondernemingen sensibiliseren voor de negatieve gevolgen van het overmatig en onrechtmatig presteren en vergoeden van overuren bij leerlingen.
- Aanbieders stimuleren en ondersteunen om misbruiken op werkplekken effectief te melden aan de bevoegde erkenningsinstantie zodat – indien nodig – de erkenning van de onderneming kan geschorst worden.
- Hoewel we de Vlaamse Regering willen behoeden om de leervergoeding te sterk te verhogen zodat de leervergoeding een te belangrijke extrinsieke prikkel wordt om te kiezen voor een duale opleiding, vragen we daarnaast aandacht voor het feit dat een grote groep van leerlingen de vergoeding momenteel niet in verhouding vindt tot hun prestaties. Daarnaast kunnen leerlingen ook beter geïnformeerd worden over de relatie tussen de hoogte van de leervergoeding en het recht op kinderbijslag voor hun ouders.
- Bij meerderjarige leerlingen die instaan voor hun eigen levensonderhoud, de leervergoeding (minstens) bijpassen tot het bestaansminimum om zo een mogelijke ongekwalficeerde uitstroom van deze kwetsbare doelgroep tegen te gaan.

4.3. De regie van het aanbod van werkplekken

De beleidsdomeinen werk en onderwijs werden door de decreetgever samen verantwoordelijk gesteld om voor elke arbeidsrijpe jongere in het nieuwe duaal stelsel een werkervaring te kunnen garanderen. Dit veronderstelt vanuit het beleidsdomein werk een engagement om het aantal werkplekken zowel kwantitatief als kwalitatief zo sterk mogelijk af te stemmen op de vraag, alsook een engagement van het beleidsdomein onderwijs om het opleidingsaanbod af te stemmen in functie van de economische macrodoelmatigheid en arbeidsmarktanalyses. In deze sectie over de regie van het aanbod van werkplekken gaan we achtereenvolgens in op de onderzoeksbevindingen over de kwantiteit en kwaliteit van de beschikbare werkplekken binnen de proeftuinen.

Kwantiteit van de beschikbare werkplekken

De regie van de werkplekcomponent werd geïntroduceerd als een verantwoordelijkheid van het Agentschap voor Ondernemersvorming - SYNTRA Vlaanderen. Het Agentschap kreeg de taak om een duurzaam netwerk van leerondernemingen uit te bouwen en het aanbod van werkplekken zowel kwantitatief als kwalitatief te laten excelleren. Hierbij werden ook sectoren, werkgeversorganisaties en ondernemingen gestimuleerd om engagementen op te nemen, hetgeen duaal leren zou moeten doen valideren door het bedrijfsleven. Vanuit het Departement Werk werden daarnaast reeds beschikbare middelen ter beschikking gesteld (bv. sectorconvenants) en – waar nodig – nieuwe instrumenten in het vooruitzicht gesteld (bv. een overkoepelende matchingsdatabank).

Tijdens de aanvangsbevraging bij stakeholderorganisaties werd het belang van een voldoende groot maatschappelijk draagvlak benadrukt, onder meer via **een brede bekendmaking van duaal leren** en verdere verspreiding van goede praktijkvoorbeelden. Doorheen de verschillende proeftuinjaren erkenden actoren in de proeftuinen een betere bekendheid van duaal leren in de samenleving, onder meer door de groeiende aandacht in de media. Enkele participerende aanbieders gaven echter aan dat

duaal leren in hun sector, of althans bij lokale ondernemingen, nog onvoldoende bekend was. Hierdoor dienden trajectbegeleiders vaak eerst het stelsel van duaal leren toe te lichten – en te onderscheiden van andere vormen van werkplekleren – alvorens werkgevers al dan niet te kunnen overtuigen om in te stappen. Uit de interviews met mentoren en zaakvoerders bleken er inderdaad verschillen in de vertrouwdheid met het nieuwe duale stelsel van sector tot sector en regio tot regio.

De wetgever voorzag verder in een jaarlijks monitoringrapport waarbij de vraag en het aanbod van werkplekken wordt opgevolgd. De identificatie van structurele kansen en knelpunten moesten zo aanleiding geven tot de nodige maatregelen. Voor wat **het vergroten van het aanbod aan werkplekken** betreft, kwamen er vanuit stakeholderorganisaties, aanbieders en ondernemingen signalen dat men – waar mogelijk – best over de grenzen van de sector geschikte werkplekken zoekt. Initiatieven om werkgevers te activeren kunnen daarom soms beter lokaal dan louter sectoraal worden genomen. Het nieuwe wetgevend kader zou verder meer mogelijkheden bieden om ondernemingen te laten erkennen buiten het oorspronkelijke paritair leercomité uit het stelsel van leren en werken. Hiernaast werd er van uit sectorale en werkgeversorganisaties aangegeven dat onderwijsverstrekkers bij de programmering van duale opleidingen nog meer zouden kunnen **inspelen op de noden van de (lokale) arbeidsmarkt**. Duale opleidingen zouden nog te vaak gericht zijn op nicheberoepen en bijvoorbeeld te weinig aansluiting vinden bij de noden van de meer industriële en technologische sectoren. Uit de interviews met mentoren bleek dat de belangrijkste motivatie bij ondernemingen om een werkplek aan te bieden vaak lag in een directe rekrutering van de leerling. Dit geldt eens te meer wanneer er krapte is op de arbeidsmarkt en wanneer gekwalificeerde werknemers moeilijk worden gevonden. Mede omwille van dit investeringsmotief is men als onderneming vaak minder geneigd om de leerling met andere ondernemingen te laten kennismaken en zo de leerling mogelijks kwijt te geraken aan een concurrent.

Naast het groeipotentieel van het aanbod van werkplekken, identificeerden de bevroegde stakeholderorganisaties en actoren in de proeftuinen enkele **knelpunten in de beschikbaarheid van werkplekken**. Zo formuleerden onderwijsverstrekkers ernstige ongerustheid over het feit dat leerlingen uit het BSO en TSO ook kunnen kiezen voor alternerende opleidingen en zo in concurrentie treden voor werkplekken met de vaak meer kwetsbare groep leerlingen in het huidige DBSO (en leertijd). Binnen de proeftuinen rapporteerden aanbieders voornamelijk knelpunten bij het vinden van werkplekken voor leerlingen uit het huidige DBSO en het BuSO OV3. Binnen de casestudy's registreerden we eveneens terughoudendheid bij ondernemingen ten aanzien van leerlingen uit BuSO OV3 opleidingen. Een persoonlijke vertrouwdheid van een mentor of zaakvoerder met personen met een beperking opende vaak deuren voor BuSO-leerlingen. Binnen enkele cases kregen we ten slotte signalen dat de administratieve en financiële drempel om een OAO af te sluiten vaak als te hoog wordt ervaren, voornamelijk bij eenmanszaken en kleine ondernemingen.

In de lokale zoektocht van aanbieders naar geschikte werkplekken registreerden we goede praktijkvoorbeelden van het beleidsvoerend vermogen in het leggen van contacten met ondernemingen. Een goede inbedding in de lokale arbeidsmarkt en **netwerking van aanbieders met lokale ondernemers** zijn hierbij dan ook belangrijke succesfactoren. Zo beschikten de meeste aanbieders in de casestudy's over een eigen netwerk van ondernemingen waarmee in het verleden reeds werd samengewerkt. Bij schoolpersoneelsleden bestond echter een bezorgdheid over het aantal

beschikbare werkplekken bij een verdere stijging in de vraag. Lokaal kunnen aanbieders met mekaar in concurrentie treden om dezelfde werkplekken. Het is daarom belangrijk dat aanbieders en andere lokale actoren overleggen over de programmatie en rationalisatie van opleidingen. De casestudy's leerden ons verder dat wanneer een specifieke trajectbegeleider een belangrijke rol speelt in het netwerken met ondernemingen, het wegvallen van dit personeelslid grote gevolgen kan hebben voor de matchingsprocessen op het niveau van de aanbieder. Ondernemingen die slechte ervaringen hebben gehad met leerlingen kunnen ten slotte de samenwerking met een aanbieder stopzetten, wat ook een verlies betekent aan toekomstige werkplekken. Dit zou op termijn kunnen leiden tot een meer selectieve toeleiding en advisering ten aanzien van leerlingen.

Bij de zoektocht naar nieuwe werkplekken bleken aanbieders nog voornamelijk gebruik te maken van klassieke zoekkanalen zoals een telefoonboek of het internet. Deze zoektocht werd door het schoolpersoneel als erg intensief omschreven, zeker in CDO's en BuSO-scholen waar moeilijker werkplekken worden gevonden. Gezien deze belastende tijdsinvestering, pleiten enkele aanbieders voor het beschikbaar stellen van een online en regelmatig geactualiseerde databank van beschikbare werkplekken. Tijdens de looptijd van de proeftuinen introduceerde SYNTRA Vlaanderen een **overkoepelende matchingsdatabank**. Bij aanbieders en ondernemingen in de proeftuinen merkten we echter regelmatig weerstand op om in te stappen in een gedeelde matchingsdatabank. Het ging hier bijvoorbeeld over aanbieders die de leerondernemingen, waarmee ze doorheen de jaren goede relaties hadden opgebouwd, niet graag willen delen met andere aanbieders. Ook ondernemingen bleken vaak een voorkeur te hebben voor leerlingen uit specifieke aanbieders en opleidingen, bijvoorbeeld omwille van de reputatie van een aanbieder of opleiding.

SWOT-analyse voor de regie van de kwantiteit van het aanbod aan werkplekken

STERKTES	ZWAKTES
<ul style="list-style-type: none"> • Doorheen de proeftuinen konden de betrokken actoren een stijging in de bekendheid van het duale stelsel vaststellen, onder meer via een groeiende aandacht in de media. • We registreerden goede praktijkvoorbeelden van het beleidsvoerend vermogen en de netwerking van aanbieders met ondernemingen in de zoektocht naar geschikte werkplekken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ondanks de groeiende bekendheid van duaal leren, identificeerden actoren nog blinde vlekken in bepaalde regio's en sectoren. • Volgens bepaalde stakeholders zijn de duale opleidingen nog te vaak gericht op niche-beroepen en vinden ze te weinig aansluiting met meer industriële en technologische sectoren. • De ongerustheid van stakeholders omtrent de beschikbaarheid van werkplekken voor kwetsbaardere groepen van leerlingen in het DBSO en BuSO werd bevestigd in de casestudy's. • Schoolpersoneelsleden signaleerden dat kleinere ondernemingen administratieve en financiële drempels ervaren om een werkplek aan te bieden.

KANSEN	BEDREIGINGEN
<ul style="list-style-type: none"> • In de zoektocht naar geschikte werkplekken voor de duale opleidingen is er – meer dan tijdens de vroegere paritaire leercomités – een groeipotentieel over de grenzen van sectoren heen. • De ontwikkeling van een overkoepelende matchingsdatabank kan de belasting van aanbieders in het zoeken van beschikbare werkplekken in de toekomst aanzienlijk verkleinen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wanneer de belangrijkste motivatie van ondernemingen om werkplekken aan te bieden de directe rekrutering blijft, dreigt dit de brede inzetbaarheid van leerlingen te beperken. • Bij schoolpersoneelsleden bestaat er bezorgdheid over de beschikbaarheid van voldoende werkplekken bij een verdere groei in het aantal leerlingen en aanbieders van duale opleidingen. • Het wegvallen van een trajectbegeleider bij een aanbieder kan een bedreiging vormen voor het netwerk van leerondernemingen.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • In kaart brengen van de vertrouwde van leerlingen, ouders, aanbieders en ondernemingen met het nieuwe duale stelsel en waar nodig regionaal en/of sectoraal gerichte informatiecampagnes op poten zetten. • Vanuit de overheid, sectorale en werkgeversorganisaties bij ondernemingen het draagvlak vergroten om kwetsbare leerlingen kansen te bieden en ondernemingen hierin extra te ondersteunen. Een sensibiliseringscampagne die ondernemingen inzicht geeft in de specifieke ondersteuningsnoden maar ook vertrouwd maakt met positieve ervaringen bij andere leerondernemingen is hier dan ook aan te bevelen. • Om te vermijden dat leerlingen uit het DBSO rechtstreeks in concurrentie treden met leerlingen uit voltijdse scholen, pleiten we voor meer samenwerking tussen voltijdse scholen en CDO's, bijvoorbeeld binnen dezelfde scholengroep. • De overheid kan extra inspanningen leveren om financiële en administratieve drempels bij eenmanszaken en kleine ondernemingen te helpen wegwerken. • Bij de programmering van duale opleidingen dient ingespeeld te worden op de krapte op de arbeidsmarkt. Daarnaast dienen werkgevers te worden gesensibiliseerd over het nut van te investeren op de langere termijn, met het oog op het vergroten van de poule van gekwalificeerde arbeidskrachten, zonder de duale leerling noodzakelijk zelf aan te werven. • Het is belangrijk dat de overheid de lokale overlegfora voldoende bekendmaakt, ondersteunt en mandateert met het oog op een gedegen programmering van duale opleidingen. Deze lokale overlegfora dienen te worden ondersteund met de nodige omgevingsinformatie en bemiddelingsmogelijkheden. • Een verdere ontwikkeling en bekendmaking van de overkoepelende matchingsdatabanken strekt tot aanbeveling. 	

Kwaliteit van beschikbare werkplekken

Naast het garanderen van voldoende beschikbare werkplekken, engageerde de Vlaamse Regering zich voor het waarborgen van de kwaliteit van de werkplekken. Een concrete doelstelling voor het nieuw duale stelsel was zo onder meer een uniforme regeling voor de erkenning en kwaliteitsborging van de leerondernemingen. Bij de overheveling van de bevoegdheid naar Vlaanderen werd hiervoor een meer geïntegreerde werking uitgebouwd tussen de beleidsdomeinen onderwijs, werk en de sectoren. Er werden sectorale partnerschappen en een overkoepelend Vlaams Partnerschap Duaal Leren gevormd met de (sectorale) sociale partners, de onderwijsverstrekkers, SYNTRA Vlaanderen, aangevuld met VDAB en de Departementen Werk en Onderwijs. Een erkenningsaanvraag dient te gebeuren bij het Vlaams Partnerschap Duaal Leren dat de erkenning naar de sectorale partnerschappen of naar het agentschap SYNTRA Vlaanderen kan delegeren. Om erkend te kunnen worden, gelden er een aantal voorwaarden, zowel op het niveau van de onderneming als dat van de mentor.³⁸ Meer recent werd hier het verplicht volgen van een mentoropleiding aan toegevoegd.³⁹ Een erkenning als leeronderneming wordt verleend voor een periode van vijf jaar. Wanneer een onderneming na erkenning echter niet meer voldoet aan de voorwaarden of de onderneming komt haar verplichtingen niet na, kan de erkenning – tijdelijk of definitief – worden opgeheven.

Tijdens de aanvangsbevraging bij stakeholderorganisaties werden er voldoende kwaliteitsgaranties gevraagd voor de erkenning van leerondernemingen. Deze bezorgheden handelden onder meer over de **leerkansen binnen de ondernemingen**. Hieraan werd door verschillende stakeholders het risico van een te sterke economische inschakeling van leerlingen op de werkplek gekoppeld. Ook tijdens de casestudy's werd deze bezorgdheid geopperd door verschillende actoren. Hoewel we over het algemeen tevredenheid over de kwaliteit van werkplekken konden optekenen, waren er daarnaast signalen dat het leerpotentieel erg kan verschillen tussen werkplekken en dat het belang van een productiebijdrage van leerlingen in sommige leerondernemingen boven het bieden van leerkansen werd gesteld. Ook enkele mentoren vroegen om erop toe te zien dat werkplekken effectief voldoende leerkansen bieden om te voorkomen dat ondernemingen van de leerlingen profiteren door enkel ondersteunende taken van hen te verlangen. Ook leerlingen getuigden over het **belang van de begeleiding die geboden wordt op de werkplek**. Hierbij gaven leerlingen aan dat de stijl van de begeleiding of coaching een sfeer moet garanderen waarin ze als leerling voldoende psychologische veiligheid voelen om vragen te stellen, aan te geven wanneer iets niet lukt en fouten te kunnen maken. Het belang van een gedegen mentorschap werd door verschillende types van actoren onderschreven als centraal in de kwaliteit van de werkplek. Hierbij werd aandacht gevraagd voor voldoende maturiteit en vakbekwaamheid, alsook voor de sociaal-emotionele ondersteuning van de leerlingen binnen de leeronderneming.

³⁸ De erkenningsvoorwaarden en -procedure werden opgenomen in het [Decreet tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen](#) (10 juni 2016).

³⁹ Deze erkenningsvoorwaarde was nog niet van kracht tijdens de proeftuinperiode.

Wat het welbevinden op de werkplek betreft, is – naast de ondersteuning door de mentor – ook de **relatie met andere collega's** voor vele leerlingen een belangrijke factor in hun appreciatie en zelfs welslagen van het werkplekkleren (zie ook '[Welbevinden op de werkplek](#)'). Doorheen de proeftuinen gaven een (beperkt) aantal leerlingen aan dat er sprake was van moeilijke relaties met collega's en zelfs pestgedrag op de werkplek, hetgeen het welslagen van de duale opleiding op de helling kon zetten. Hiertegenover staan erg positieve verhalen waarbij duale leerlingen net kracht en motivatie wisten te putten uit hun relaties met collega's, bijvoorbeeld wanneer ze het moeilijk hadden om te leren omgaan met de zware arbeidsomstandigheden. Ook mentoren getuigden dat ze specifieke aandacht hebben voor de positie van de duale leerling in het team.

De sectie omtrent de algemene beleidsintentie om [het leerpotentieel van het werkplekkleren te verhogen](#) via duaal leren leerde ons reeds dat duale leerlingen zich op hun werkplek het best ondersteund voelen door hun mentor en collega's. In analyses waarin relaties uit het achterliggende theoretische model werden getoetst, werd het belang van de ondersteuning door mentoren en collega's, alsook het bieden van leerkansen, bevestigd voor de motivatieontwikkeling en betrokkenheid tijdens het werkplekkleren.⁴⁰

Een ander kwaliteitsaspect van de werkplekken dat aandacht kreeg tijdens de casestudy's is het belang van de **naleving van de arbeids- en veiligheidsvoorwaarden**. Over het algemeen waren leerlingen en schoolpersoneel tevreden over het naleven van arbeids- en veiligheidsvoorschriften. Dit neemt echter niet weg dat we daarnaast enkele signalen opvingen die een blijvende aandacht verdienen bij de initiële erkenning en continue kwaliteitsopvolging van leerondernemingen. Het betreft hier onder meer het onrechtmatig presteren en vergoeden van overuren (zie ook sectie '[Implementatie van de overeenkomsten](#)') en het dragen van de voorgeschreven veiligheidskledij.

Tijdens de proeftuinen werd op basis van een steekproef van aanbieders en ondernemingen toezicht gehouden op de kwaliteit van de werkplekken door een team samengesteld uit leden van de Onderwijsinspectie en afgevaardigden van SYNTRA Vlaanderen.⁴¹ Het agentschap SYNTRA Vlaanderen werd als regisseur van de werkplekcomponent belast met het **toezicht op de kwaliteit van de werkplekken** maar dit toezicht mag geen afbreuk doen aan het toezicht van de onderwijsinspectie op de leerplichtcontrole en de doorlichtingen van de aanbieders. Naast deze externe controle op de kwaliteit van de werkplekcomponent speelt de aanbieder een belangrijke rol in de continue controle op de kwaliteit van de werkplekken. Door op te volgen wat de leerling leert tijdens het werkplekkleren, houdt de trajectbegeleider controle over het leerpotentieel van de werkplek. Waar actoren konden vergelijken met de kwaliteit van de werkplekken binnen het stelsel van leren en werken, zou deze voor de duale opleidingen over het algemeen hoger liggen en deze door de aanbieders van dichtbij worden opgevolgd. Dit neemt echter niet weg dat er ook binnen duaal leren voldoende aandacht moet blijven voor schoolexterne kwaliteitswaarborging via de geïntegreerde aanpak van de onderwijsinspectie en SYNTRA Vlaanderen.

⁴⁰ De resultaten van deze analyses werden gepresenteerd tijdens de [ECER Conferentie in Hamburg](#) (september 2019).

⁴¹ De [resultaten van deze proefdoorlichtingen](#) zijn samengebracht in een rapport.

SWOT-analyse voor de kwaliteit van het aanbod aan werkplekken

STERKTES	ZWAKTES
<ul style="list-style-type: none"> • Er is een meer uniforme regeling voor de erkenning en kwaliteitsborging van de leerondernemingen uitgewerkt via een geïntegreerde werking uitgebouwd tussen de beleidsdomeinen onderwijs en werk. • Over het algemeen registreerden we in de casestudy's een tevredenheid over de kwaliteit van de leerkanen en begeleiding. • De kwaliteit bij duale opleidingen zou over het algemeen hoger liggen en zou door de aanbieders van korter bij worden opgevolgd dan binnen het stelsel van leren en werken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoewel er over het algemeen tevredenheid bestond over de geboden leerkanen en begeleiding, kregen we daarnaast signalen dat het belang van productiebijdrage in sommige ondernemingen boven het bieden van leerkanen wordt gesteld. • Ook wat betreft de naleving van arbeids- en veiligheidsvoorschriften konden we een aantal getuigenissen over gebreken vaststellen. Het betreft het onrechtmatig presteren en vergoeden van overuren en het niet dragen van de voorgeschreven veiligheidskledij.
KANSEN	BEDREIGINGEN
<ul style="list-style-type: none"> • Zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data uit de proeftuinen geven aan dat – naast het bieden van leerkanen – de sociale ondersteuning van de mentor én collega's kansen bieden om de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen bij het werkplekleren te versterken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Duaal leren mag ondernemingen geen vrijgeleide bieden op goedkope arbeidskrachten. • Negatieve relaties (bv. pestgedrag) kunnen het welslagen van de opleiding bedreigen.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • We ondersteunen het concept van een geïntegreerd kwaliteitstoezicht op de school- en werkplekcomponent en vragen hierbij voldoende aandacht te blijven hebben voor de geboden leerkanen en begeleiding. • Gezien het centraal belang van een gedegen mentorschap in de casestudy's werd onderschreven, vragen we om de kwaliteitsvereisten voor het aanstellen van een mentor zeker niet te verlagen. We vragen hier volgehouden aandacht voor voldoende maturiteit en vakbekwaamheid, maar ook voor de stijl van coaching door de mentor. • We adviseren ondernemingen om aandacht te hebben voor de positie van de duale leerling in het team en om hen te proberen opnemen als deel van het team en alert te zijn voor mogelijke conflicten met collega's. • We vragen tijdens de initiële erkenning en continue kwaliteitsopvolging van leerondernemingen aandacht voor de naleving van arbeids- en veiligheidsvoorschriften. • Hoewel in de praktijk de aanbieder vaak een belangrijke rol speelt in de continue controle op de kwaliteit van de werkplekken, neemt dit niet weg dat er voldoende moet geïnvesteerd worden in schoolexterne kwaliteitswaarborging. 	

5. Evaluatie onderzoeksluik leerlingen

5.1. Studiekeuzebegeleiding en toeleiding

In de Conceptnota Duaal Leren (bis) beschreef de beleidsmaker de toeleiding van leerlingen naar duaal leren als een getrappt parcours met drie te onderscheiden stappen. **In een eerste fase** vindt de individuele keuze van de jongere en zijn/haar ouders plaats. Een gedegen **studiekeuzebegeleiding** moet ervoor zorgen dat leerlingen de duale leerweg van bij aanvang kennen, hetgeen zo een positieve keuze voor een duale leerweg kan faciliteren. Wat de timing van de instap in duaal leren betreft, werd duaal leren binnen de proeftuinen vooreerst uitgerold in de derde graad van het secundair onderwijs, een verdere implementatie in de tweede graad werd echter niet uitgesloten.⁴² Om leerlingen kennis te laten maken met werkplekleren, werd de mogelijkheid gelaten om een verkennende stage te organiseren in de tweede graad.⁴³

In een tweede fase volgt een **niet-bindend advies van de klassenraad** over de arbeidsbereidheid (motivatie) en -rijpheid (competentie) van leerlingen om een duale opleiding te kunnen aanvangen. Deze inschatting en het bijhorende advies van de klassenraad dient gekoppeld te zijn aan een valide en betrouwbare methodiek. De afgelopen jaren werd methodieken verder ontwikkeld en verspreid, onder meer binnen ESF-gefinancierde projecten⁴⁴ en via een door de Vlaamse Overheid gefinancierde studie naar het inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid.⁴⁵ Het advies dient te zijn gebaseerd op de observatie en evaluatie van de jongere gedurende zijn leerloopbaan in de eerste en tweede graad. Het is hierbij van belang dat er voldoende bronmateriaal en observaties zijn die niet enkel betrekking hebben op de schoolcontext. Het advies kan daarenboven remediërende aspecten aan de leerling voorstellen om de instapkansen in duaal leren te bevorderen.

In een derde en laatste fase vindt er een **intakegesprek** plaats met een vertegenwoordiger van de werkplek. We behandelen deze fase – alsook de mogelijke voorbereiding hiervan door de aanbieder – meer in detail in de volgende sectie over individuele matching en intake bij ondernemingen.

Tijdens de aanvangsbevraging gaven stakeholderorganisaties aan dat de studieoriëntatie naar het stelsel van leren en werken vaak pas plaatsvond wanneer leerlingen reeds tekenen van een lage schoolbetrokkenheid vertoonden. Hierdoor zou de keuze voor een alternerende opleiding vaak geen positieve keuze inhouden, maar een laatste alternatief na opeenvolgende faalervaringen en/of uitsluitingen. Verschillende stakeholders gaven aan dat de duale leerweg best tijdig – volgens sommigen al vanaf de overgang tussen het basis- en secundair onderwijs – wordt **opgenomen als een**

⁴² In het derde schooljaar van de proeftuinen werd ook de mogelijkheid geboden om de opleiding slagerij duaal aan te bieden binnen de tweede graad. Daarnaast werd het duale aanbod ook naar het buitengewoon secundair onderwijs uitgebreid.

⁴³ Leerlingen die nog niet voldaan hebben aan de voltijdse leerplicht, kunnen echter geen arbeid verrichten op een werkplek. Voor deze leerlingen kan een kennismaking enkel gebeuren aan de hand van observatieactiviteiten.

⁴⁴ <https://www.SYNTRAVlaanderen.be/spoor-3>

⁴⁵ Van den Bossche, P., Gijbels, D., Kyndt, E., Wille, B. & De Groof, J. (2017). [Inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren](#)

volwaardige optie in de studiekeuzebegeleiding. Vanuit werkgeverskant werden er verder vragen gesteld bij de neutrale toeleiding tussen de inrichtende machten. Uit de ervaringen van de actoren in de proeftuinen bleek inderdaad dat de meeste leerlingen instromen vanuit de eigen aanbieder, zij het met uitzondering van de Se-n-Se-opleidingen. Scholen promoten dan ook voornamelijk hun eigen (duale) opleidingen bij leerlingen en ouders.

Wat de instapleeftijd van duale opleidingen betreft, bleek er over het algemeen terughoudendheid te bestaan tegenover een algemene uitbereiding naar **duale opleidingen op het niveau van de tweede graad**. Deze terughoudendheid werd door schoolpersoneelsleden en mentoren in belangrijke mate geduid vanuit een bezorgdheid over de nodige arbeidsrijpheid bij de leerlingen. Verschillende respondenten gaven bovendien aan dat de tweede graad best voorbehouden blijft voor het aanleren van (vaktechnische) basiscompetenties. Wel zou een graduele toeleiding naar een duale opleiding (bv. oriëntatiestages) de studiekeuzebegeleiding en -toeleiding kunnen bevorderen en daarenboven informatie opleveren voor de advisering van leerlingen betreffende hun arbeidsrijpheid. Bij schoolvertraging zou het echter wel interessant blijven om hen via duaal leren op het niveau van de tweede graad een alternatieve leerroute te bieden, om te vermijden dat leerlingen met ernstige schoolvertraging zonder enige vorm van kwalificatie en/of werkplekervaring het onderwijs verlaten.

Stakeholderorganisaties en actoren op het terrein deelden een terughoudendheid om leerlingen die onvoldoende arbeidsbereid en -rijp zijn zonder bijkomende voorbereiding of ondersteuning een duaal traject te laten aanvatten. Hoewel er reeds bij aanvang van de proeftuinen enkele intake-instrumenten bestonden, pleitten stakeholders ervoor om deze verder te objectiveren en verspreiden onder de aanbieders. Het belang van **een valide en betrouwbare advisering vanuit de aanbieder** werd ook binnen de proeftuinen onderschreven. We registreerden echter slechts enkele aanbieders die reeds gebruik maakten van gevalideerde en betrouwbare methodieken om het advies te kunnen onderbouwen. Wanneer we schoolpersoneelsleden polsten naar hun begrip van de term arbeidsrijpheid, bleek dat zij hieronder voornamelijk soft skills verstaan, bijvoorbeeld de mate van zelfstandigheid en stiptheid. De arbeidsrijpheid werd hierbij vaak als contextgebonden omschreven, mede afhankelijk van de ondersteuningsbereidheid en -mogelijkheden bij ondernemingen. Verschillende onderwijsverstreckers onderstreepten de moeilijkheid om leerlingen te adviseren wanneer deze instromen vanuit een andere aanbieder.

Een intakegesprek en inschaling van de motivatie en competentie van een leerling om duaal te leren is vaak **een belangrijke eerste stap in het begeleidingstraject van een leerling** binnen een duaal structuuronderdeel, al dan niet voorafgegaan door een aanloof fase. Naast de arbeidsbereidheid en -rijpheid van jongeren, kan een gebrek aan een passende vooropleiding een drempel vormen om succesvol aansluiting te vinden bij een duale opleiding. Enkele aanbieders in de proeftuinen organiseerden specifieke activiteiten (bv. praktijkproeven) waarbij de vakspecifieke kennis en vaardigheden van leerlingen in kaart werd gebracht wanneer zij van buiten de eigen vooropleidingen doorstroomden. Wanneer de noodzakelijke basiscompetenties ontbreken, zou het volgens schoolpersoneelsleden en mentoren vaak te moeilijk zijn om leerlingen betekenisvolle leerkansen te kunnen bieden op werkplek.

SWOT-analyse voor de studiekeuzebegeleiding en toeleiding

STERKTES	ZWAKTES
<ul style="list-style-type: none"> De beschikbaarheid van eerder ontwikkelde (en gevalideerde) screeningsinstrumenten voor de advisering door aanbieders, al dan met behulp van externe partners en financiering. 	<ul style="list-style-type: none"> De studiekeuzebegeleiding en toeleiding wordt vaak te sterk bepaald door het eigen (duale) aanbod van de aanbieder. Schoolpersoneelsleden verlenen meestal een advies dat enkel is gebaseerd op informatie binnen de eigen schoolcontext.
KANSEN	BEDREIGINGEN
<ul style="list-style-type: none"> Een verdere ontwikkeling en verspreiding van valide en betrouwbare instrumenten voor de intake en advisering. De tweede graad biedt kansen om leerlingen gradueel toe te leiden naar volwaardige duale trajecten, bv. door verkennende stages te organiseren. Verdere implementatie van oriëntatiestages om informatie te verkrijgen over de arbeidsbereidheid en -rijpheid buiten de schoolcontext. 	<ul style="list-style-type: none"> Een gebrek aan een specifiek duaal aanbod voor leerlingen die schoolvertraagd en/of -moe zijn op het niveau van de tweede graad, maakt dat meer van deze kwetsbare leerlingen ongekwalificeerd en zonder werkervaring dreigen uit te stromen. De beperkte beschikbare informatie en tijd om als klassenraad een advies te verlenen over de aanwezigheid van de nodige loopbaan-, arbeidsgerichte en vaktechnische competenties bedreigen de advisering.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> Stimuleren van een neutrale studiekeuzebegeleiding en toeleiding vanaf de overgang naar het secundair onderwijs waarin duale leertrajecten steeds in rekening worden genomen, dit om een positieve keuze voor duale opleidingen meer kans te geven. Toeziën op de neutrale studiekeuzebegeleiding en toeleiding van leerlingen en ouders door aanbieders, los van het eigen (duale) aanbod van de aanbieder. De ontwikkeling en verspreiding van een gevalideerde en schooloverschrijdende registratie en uitwisseling van de loopbaan- en arbeidsgerichte competenties vanaf het secundair onderwijs kan tegemoetkomen aan de schaarste aan informatie bij de toeleiding, te meer bij leerlingen die vanuit een andere aanbieder instromen. Wanneer de vooropleiding niet nauw aansluit, dienen bij aanvang de vaktechnische startcompetenties in kaart te worden gebracht en – waar nodig – te worden bijgewerkt. Werken aan deze startcompetenties kan als onderdeel van de aanloopfase of als deel van het individueel begeleidingstraject, afhankelijk van de ondersteuningsmogelijkheden binnen een onderneming. We adviseren de overheid om op het niveau van de tweede graad een specifiek duaal aanbod te organiseren voor leerlingen die sterk schoolvertraagd en/of -moe zijn, dit om te vermijden dat deze kwetsbare groep leerlingen het onderwijs ongekwalificeerd en/of zonder werkplekervaring verlaat. 	

5.2. Individuele matching en intake bij ondernemingen

Na de intake en advisering door de aanbieder dient de leerling op zoek te gaan naar een leeronderneming. In het matchingsproces, doet de onderneming een intakegesprek met een potentiële duale leerling en kan dan beslissen om samen met de aanbieder de duale opleiding vorm te geven. De aanbieder speelt vaak een ondersteunende rol bij het matchingsproces tussen een leerling en een onderneming.

Ondersteunende rol van de aanbieder bij de individuele matching

Vanuit het bevroegde schoolpersoneel werd een goede match tussen leerling en werkplek naar voor geschoven als een bepalende factor voor een succesvol duaal leertraject. De **totstandkoming van een match** verschilt tussen de onderzochte cases. In sommige cases wordt er verwacht dat leerlingen zelfstandig op zoek gaan naar een werkplek. In dit geval doen leerlingen – waar mogelijk – vaak een beroep op hun eigen sociaal netwerk of dat van hun ouders. Enerzijds, houdt dit het voordeel in dat er al een vertrouwensband met de werkplek bestaat. Anderzijds, leerden de casestudy's ons dat deze link een risico kan inhouden op partijdigheid in het voordeel van de leerling. Een trajectbegeleider dient hier in dit geval alert voor te zijn. In de meeste proeftuinen heeft de aanbieder een verzameling aan ondernemingen ter beschikking, bijvoorbeeld uit het stelsel van leren en werken of voormalige stageplaatsen. De aanbieder maakt hierbij in sommige gevallen zelf een inschatting van welke leerling, onderneming en mogelijke mentor best aan elkaar gekoppeld worden. Zaken waarmee het schoolpersoneel bijvoorbeeld rekening houdt bij de individuele matching zijn de omvang en bereikbaarheid van de onderneming, het competentieniveau en de persoonlijkheid van de leerling en de persoonlijkheid van de mentor. Zeker bij kwetsbaardere leerlingen besteden aanbieders van de duale opleiding extra aandacht aan dit matchingsproces tussen leerling en onderneming/mentor.

In **de zoektocht naar nieuwe werkplekken** getuigden schoolpersoneelsleden en leerlingen over negatieve ervaringen met potentiële leerondernemingen, bijvoorbeeld ondernemingen met de intentie om een leerling als een goedkope arbeidskracht in te zetten voor het uitvoeren van routineuze ondersteunende taken. Ook stuitten aanbieders – met name in het BuSO – op terughoudendheid tegenover leerlingen met een beperking. De specifieke ondersteuningsnoden en talenten van leerlingen in het BuSO zijn vaak voor ondernemingen onbekend, hetgeen een drempel opwerpt bij het leggen van contacten door de trajectbegeleiding. Binnen de proeftuinen waren signalen omtrent discriminatie op basis van de etnisch-culturele achtergrond van leerlingen eerder beperkt, maar deze discriminatiegrond zou – net als op de reële arbeidsmarkt – een bedreiging kunnen vormen voor de matchingskansen van leerlingen. Wanneer de aanbieder mee instaat voor een eerste screening van de ondernemingen, worden kwetsbare groepen van leerlingen beter beschermd tegen deze eerste negatieve ervaringen.

Over het algemeen geldt dat er vanuit de aanbieders bij de individuele matching sterk rekening gehouden wordt met de **ondersteuningsnoden** van de leerlingen. Dit veronderstelt natuurlijk dat deze ondersteuningsnoden bij aanvang van de duale opleiding goed in kaart worden gebracht (zie '[Studiekeuzebegeleiding en toeleiding](#)'). Tijdens de casestudy's gaven leerlingen over het algemeen

aan dat ze zich ondersteund voelden door het schoolpersoneel bij het matchingsproces. Zo worden ze indien nodig vanuit de aanbieder geholpen met het verzamelen van contactgegevens of het leggen van een eerste contact. Vaak worden ze voorbereid op het kennismakings- en intakegesprek met de potentiële werkplek, iets waar ze zich vaak nog onzeker over voelen. Afhankelijk van individuele noden wordt de leerling tijdens dit gesprek zelf bijgestaan door de trajectbegeleider en in enkele gevallen ook voorbereid door een coach voor Intensieve Begeleiding Alternerend Leren (IBAL).⁴⁶ Een blijvende tegemoetkoming aan de ondersteuningsnoden van leerlingen, en met name kwetsbare leerlingen, blijft een belangrijk aandachtspunt bij de verdere implementatie.

Intake door de onderneming

De **intakeprocedure en wie deze uitvoert** verschilt sterk van onderneming tot onderneming. Binnen grotere organisaties gebeurt de intake en matching vaker door een HR-medewerker, terwijl bij kleinere ondernemingen de zaakvoerder en/of (toekomstige) mentor het intakegesprek zelf voert. Het inschatten van de motivatie en startcompetenties van leerlingen gebeurt vaak op basis van een kort gesprek en eerste indruk waarbij de motivatie en sociale vaardigheden van de leerling de belangrijkste selectiecriteria zijn. Daarnaast speelde voor enkele opleidingen de fysieke capaciteit of (het abstractieniveau van) de vooropleiding van de leerling een rol.

Slechts een minderheid van de ondernemingen stuurde er bij de aanbieder op aan om een selectie te kunnen maken tussen meerdere leerlingen. Het belang van **een gedegen intake en individuele matching** werd ook bij zaakvoerders en mentoren benadrukt. Een mismatch kan – naast een negatieve ervaring voor de leerling – ook de verdere participatiebereidheid van een onderneming bedreigen. Het gebruik van geijkte instrumenten en methodieken biedt hiertoe meer mogelijkheden maar hierop werd door de ondernemingen in de proeftuinen erg weinig beroep op gedaan. De beleidsmaker, de betrokken sectoren en werkgeversorganisaties kunnen de ontwikkeling en verspreiding van instrumenten stimuleren en ondersteunen, opdat ondernemingen beter onderbouwde inschattingen kunnen maken van de startcompetenties en motivatie van leerlingen. Om meer zekerheid te bieden op een goede match laten sommige ondernemingen de leerling enkele dagen proefdraaien. Het wettelijk kader waarbinnen dit dient te gebeuren was echter niet altijd duidelijk.

Wat betreft de **intake van kwetsbare leerlingen**, ervaart schoolpersoneel (bv. binnen het huidige DBSO en BuSO OV3) dat zij soms meerdere momenten nodig hebben om een klik te hebben met een onderneming en/of mentor. Deze matching vergt daarom vaak meer tijd dan de vooropgestelde 20 dagen. De aanloopfase kan – waar nodig – de leerling meer tijd geven om te groeien in de startcompetenties, waaronder het voeren van intakegesprekken met ondernemingen. Deze ondersteuning van arbeidsgerichte competenties wordt dan ook best reeds in de tweede graad gestart, bijvoorbeeld door te werken rond arbeidsattitudes en sollicitatietrainingen.

⁴⁶ IBAL staat voor Intensieve Begeleiding Alternerend Leren. Voor meer informatie kan u terecht op de [website van het Departement Onderwijs en Vorming](#).

SWOT-analyse voor de individuele matching en intake bij ondernemingen

STERKTES	ZWAKTES
<ul style="list-style-type: none"> In de ondersteuning van de individuele matching door aanbieders wordt over het algemeen rekening gehouden met de ondersteuningsnoden van leerlingen, zowel wat betreft het zoeken naar een geschikte werkplek als in de ondersteuning van een kennismakings- en intakegesprek. 	<ul style="list-style-type: none"> Ervaringen van terughoudendheid bij sommige ondernemingen tegenover leerlingen met een beperking. Signalen van ondernemingen die de intentie leken te hebben om duale leerlingen in te schakelen als goedkope arbeidskrachten voor routineuze ondersteunende taken. Een beperkt gebruik van geijkte intakemethoden bij ondernemingen.
KANSEN	BEDREIGINGEN
<ul style="list-style-type: none"> Een eerste intake van potentiële ondernemingen door de aanbieder laat toe om ongeschikte werkplekken weg te selecteren en (kwetsbare) leerlingen te besparen van negatieve ervaringen. Voor (sterkere) leerlingen zijn intakemomenten bij ondernemingen een kans om sollicitatie-ervaringen op te doen en zelfstandigheid te tonen. De aanloopfase kan de leerling – waar nodig – meer tijd geven om te groeien in de startcompetenties, waaronder het voeren van intakegesprekken met ondernemingen. 	<ul style="list-style-type: none"> Bij het zoeken naar leerondernemingen in het eigen sociale netwerk bestaat het risico op partijdigheid bij de werkplek. Net als in de bredere arbeidsmarkt, bestaat hier het risico op discriminatie o.b.v. de etnisch-culturele achtergrond van leerlingen.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> Aanbieders stimuleren om tegemoet te komen aan de ondersteuningsnoden van kwetsbare leerlingen tijdens het matchingsproces door 1) de aanbieder een voorselectie te laten maken van potentiële werkplekken; 2) tijdig te investeren in arbeidsgerichte competentie; en 3) leerling te ondersteunen bij contact name met onderneming of intakegesprek. Aanbieders ondersteunen bij de tegemoetkoming aan de ondersteuningsnoden van leerlingen (bv. met behulp van IBAL-coaching) De overheid, sectorale en werkgeversorganisaties kunnen meer investeren in de ontwikkeling en verspreiding van geijkte intake-instrumenten voor ondernemingen. Zeker kleinere ondernemingen hebben vaak minder toegang tot meer geavanceerde wervings- en selectiemethoden. 	

5.3. Administratieve en socialemotionele ondersteuning

Administratieve en socio-emotionele ondersteuning vanuit aanbieder

Aanbieders nemen over het algemeen een belangrijke rol op in de **administratieve ondersteuning** van leerlingen, ouders en ondernemingen. Deze ondersteuning betreft het verschaffen van informatie omtrent regelgeving, het afsluiten van de overeenkomsten en de administratieve opvolging van de leerlingen tijdens de opleiding (bv. opvolging van betalingen en afwezigheden op de werkplek). Aanbieders doen bovendien regelmatig de erkenningsaanvraag van ondernemingen om deze administratief te ontlasten en hen zo vlotter te kunnen overtuigen in te stappen als leeronderneming. Een pijnpunt hierbij is dat de administratieve ondersteuning vaak als belastend ervaren wordt door de trajectbegeleider (zie '[Personeelsorganisatie van schoolpersoneel](#)'). Ook heerste bij zowel leerlingen, mentoren als schoolpersoneel onduidelijkheid omtrent regelgeving en administratieve procedures (zie '[Overeenkomsten](#)'). Dit leidde bij sommige ondernemingen tot terughoudendheid om zich (in de toekomst) te blijven engageren als leeronderneming voor duaal leren.

Naast administratieve ondersteuning, veronderstellen duale opleidingen van aanbieders vaak **socio-emotionele ondersteuning** die verder gaat dan de leerlingenbegeleiding in reguliere opleidingen. Zo hebben zij aandacht voor socio-emotionele of gedragsmatige problemen die een invloed kunnen hebben op het presteren van de leerling op de werkplek. Deze ondersteuning wordt georganiseerd vanuit de leerlingenbegeleiding, de trajectbegeleiding en in sommige gevallen externe partners (bv. IBAL).⁴⁷ Om problemen tijdig te kunnen aanpakken bleek het van belang te zijn dat leerlingen zich emotioneel veilig voelen om hun problemen te ventileren bij een vertrouwenspersoon.

In een beperkt aantal cases deed de aanbieder een beroep op een **Intensieve Begeleiding Alternerend Leren (IBAL)**. Waar hiervan gebruik werd gemaakt, was men tevreden over de geboden ondersteuning. Bij enkele cases was er interesse voor IBAL, maar bestond er onder het betrokken schoolpersoneel onduidelijkheid over de mogelijkheid om dit aan te bieden als aanbieder binnen het regulier secundair onderwijs. Het is dan ook opportuun om als overheid meer in te zetten op informatiespreiding omtrent de mogelijkheid om IBAL aan te bieden. Ook de beschikbaarheid van voldoende middelen voor de IBAL-ondersteuning is belangrijk voor toetredings- en slaagkansen van kwetsbare leerlingen in duaal leren.

Welbevinden op de werkplek

Doorheen de cases rapporteerden sommige leerlingen een beperkt **socio-emotioneel welbevinden op de werkplek**. De oorzaken hiervan varieerden van 'geen klik' hebben met de mentor tot het ervaren van pestgedrag. In het beste geval kan de leerling vrij eenvoudig van werkplek veranderen, maar in enkele gevallen besliste de leerling resoluut om te stoppen met de duale opleiding. Schoolpersoneel en mentoren geven dan ook aan dat de relatie die de leerling heeft met de onderneming – en met de mentor in het bijzonder – heel bepalend kan zijn voor het welslagen van het duale traject.

IBAL staat voor Intensieve Begeleiding Alternerend Leren. Voor meer informatie kan u terecht op de [website van het Departement Onderwijs en Vorming](#).

Het schoolpersoneel gaf aan dat ze het moeilijk vinden om (tijdig) grip te krijgen op problemen die zich voordoen op de werkplek. Meer regelmatige intervisiemomenten tussen leerlingen, trajectbegeleiders en mentoren kunnen zo **preventief inzetten op het welbevinden** van de jongere op de werkplek. Ook een weloverwogen matching tussen leerling en onderneming kunnen de kans op een mismatch vermijden (zie '[Individuele matching en intake bij ondernemingen](#)'). Het is verder belangrijk om leerlingen zelf te laten inzien dat het belangrijk is de mentor en/of een vertrouwenspersoon bij de aanbieder tijdig te verwittigen als zij problemen ervaren op de werkplek, zodat er samen naar een oplossing kan gezocht worden. Daarnaast is het belangrijk om mentoren voldoende vaardigheden aan te reiken over hoe ze het welzijn en de motivatie van leerlingen kunnen bevorderen. Inzicht bieden in de manier waarop zij zelf leerlingen benaderen of trachten te motiveren (bv. de motivatiestijl⁴⁸ van de mentor) is hierbij een belangrijke stap.

Voor **kwetsbare groepen van leerlingen** geeft het schoolpersoneel aan dat zij – in het geval van een goede match – baat hebben bij éénzelfde werkplek doorheen de opleiding. Op die manier krijgen leerlingen en mentoren voldoende tijd om elkaar te leren kennen, wat op zijn beurt de vertrouwensrelatie en het welbevinden van de leerling bevordert. Indien de leerling uit een duale BuSO OV3 opleiding bijvoorbeeld een autismespectrumstoornis heeft, zou een frequente verandering van werkplek niet bevorderlijk zijn voor het welbevinden van de leerling en de communicatie met de mentor en collega's.

SWOT-analyse voor administratieve en socio-emotionele begeleiding bij dual leren

STERKTES	ZWAKTES
<ul style="list-style-type: none"> • Aanbieders bieden vaak belangrijke administratieve ondersteuning aan leerlingen, ouders en ondernemingen. • De aanbieders die ervaring hadden met IBAL-ondersteuning waren hier tevreden over. 	<ul style="list-style-type: none"> • De administratieve ondersteuning van leerlingen, ouders en ondernemingen wordt – deels door onduidelijkheden eigen aan de proeftuinfase – als belastend ervaren door de trajectbegeleiding. • Er bestaat onduidelijkheid bij aanbieders omtrent de mogelijkheid IBAL-ondersteuning te kunnen aanbieden. • Schoolpersoneel ervaart moeilijkheden bij het tijdig grip krijgen op mogelijke problemen in het welbevinden van de leerling op de werkplek.

⁴⁸ Voor informatie over het belang van een autonomie ondersteunde motivatiestijl en hoe dit omgezet kan worden in de praktijk, zie bijvoorbeeld: Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16(1), 37-57.

KANSEN	BEDREIGINGEN
<ul style="list-style-type: none"> • Bij kwetsbare leerlingen kan het werkplekleren binnen éénzelfde leeronderneming kansen bieden op het ontwikkelen van een vertrouwensrelatie en het welbevinden op de werkplek. 	<ul style="list-style-type: none"> • De administratieve belasting – al dan niet eigen aan de proeftuinfase – kan de participatiebereidheid van de verschillende actoren in duaal leren bedreigen. • Een laag welbevinden en gedragsmatige/socio-emotionele problemen van de leerling op de werkplek kunnen het succes van de duale opleiding bedreigen.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Voldoende tijd en ondersteuning voorzien voor aanbieders om hen in de mogelijkheid te stellen expertise op te bouwen omtrent de administratieve ondersteuning van leerlingen, ouders en ondernemingen. • Preventief inzetten op het welbevinden van leerlingen op de werkplek. Een belangrijke rol is weggelegd voor aanbieders bij het maken van een weloverwogen matching, het aanduiden van een toegankelijke vertrouwenspersoon en het voorzien van voldoende intervisiemomenten met de leerling en de onderneming. • Voor kwetsbare groepen van leerlingen raden we aan om – bij een goede match – niet (onnodig) te veranderen van werkplek om zo een vertrouwensrelatie met de mentor en collega's te kunnen opbouwen. • Voldoende middelen vrijmaken om als aanbieder wanneer nodig gebruik te kunnen maken van IBAL-ondersteuning. • De verplichte mentoropleiding zet naast het ondersteunen van de vakinhoudelijke begeleiding en evaluatie, bovendien best in op het professionaliseren en ondersteunen van mentoren in de sociaalemotionele ondersteuning en motivatiestijl ten aanzien van leerlingen. 	

5.4. Vakinhoudelijke begeleiding

Leerlingen dienen op de werkplek begeleid te worden door een mentor. Daarnaast wordt vanuit de aanbieder een trajectbegeleider ingezet om de vorderingen in de competentieverwerving op te volgen. De trajectbegeleider neemt hiervoor het standaardtraject als basis en vertaalt deze in samenspraak met de mentor naar een individueel opleidingsplan. De trajectbegeleider bezoekt voor de vakinhoudelijke begeleiding onder andere regelmatig de (leerling op) de werkplek.

Vakinhoudelijke begeleiding vanuit de aanbieder

Werkplekbezoeken fungeren als een belangrijke tool binnen de vakinhoudelijke begeleiding. Schoolpersoneelsleden erkennen **werkplekbezoeken** als de meest aangewezen manier om zicht te krijgen op de werkplekomgeving, de leerkanalen die deze biedt en de manier waarop de leerling hierin

functioneert. Bovendien bieden ze hen de kans om de vertrouwdheid met de bedrijfswereld te versterken. Tegelijkertijd wordt de tijdsinvestering die gepaard gaat met deze werkplekbezoeken als belastend ervaren vanuit schoolpersoneelsleden; zeker wanneer deze verre verplaatsingen en/of afwijkende uurroosters vereisen. Verschillende mentoren gaven aan dat leerlingen binnen de proeftuinen beter opgevolgd en begeleid worden vanuit de aanbieder in vergelijking met leerlingen binnen het stelsel van leren en werken. Ondanks de positieve ervaringen van verschillende mentoren zijn er eveneens mentoren die getuigen van een onvoldoende frequente en kwalitatieve vakinhoudelijke begeleiding vanuit de aanbieder. Sommige mentoren zien hiervoor overbelasting van trajectbegeleiders als een mogelijke oorzaak.

Naast het afleggen van werkplekbezoeken gebruiken trajectbegeleiders en vakleerkrachten verscheidene **instrumenten voor vakinhoudelijke opvolging**. Zo maken ze onder meer gebruik van portfolio's, logboeken en activiteitenlijsten waarin leerlingen de uitgevoerde activiteiten en aangeleerde competenties op de werkplek bijhouden en terugkoppelen. Dit zijn belangrijke hulpmiddelen voor de trajectbegeleiding om te bewaken dat de activiteiten op de werkplek voldoende gevarieerd, en in overeenstemming zijn met het standaardtraject. Sommige vakleerkrachten gebruiken deze instrumenten verder om tijdens de lessen in te gaan op leerervaringen van leerlingen op de werkplek. Schoolpersoneelsleden ondervinden echter regelmatig het nadeel dat ze deze documenten pas laattijdig ontvangen van de leerlingen of mentoren. Sommige leerkrachten en trajectbegeleiders maken gebruik van een digitaal opvolgingsinstrument. Deze instrumenten verschaffen de verschillende betrokken actoren gelijktijdige toegang, hetgeen een betere en snellere afstemming toelaat. Een verdere ontwikkeling en verspreiding van digitale opvolgingsinstrumenten is dan ook aan te bevelen.

Een laatste aspect van de vakinhoudelijke begeleiding dat veel aandacht kreeg tijdens de casestudy's, is de **differentiatie van leerinhouden** op basis van leerinhouden die aan bod komen op de werkplek. Zo trachten verscheidene vakleerkrachten de leerstof bij de aanbieder af te stemmen door bijvoorbeeld dieper in te gaan op onderliggende theoretische kennis en reflectie bij taken op de werkplek, wat door enkele leerkrachten aangehaald wordt als een cruciale component voor het duale leerproces. Uit het onderzoek leren we dat een aantal factoren deze differentiatie echter bemoeilijken voor vakleerkrachten. Een eerste factor is de **klassamenstelling**. Wanneer de klasgroepen te groot zijn, wordt deze differentiatie bemoeilijkt. Echter, wanneer een te grote versnippering van middelen optreedt voor het aanbieden van dezelfde duale opleiding over te veel lokale aanbieders, vergroot het risico dat de duale opleiding te weinig middelen genereert om aparte duale klassen voor een welbepaalde opleiding in te richten. Dit leidt op die manier weer tot te diverse klasgroepen. Een tweede belemmerende factor voor differentiatie bij de aanbieder is een **grote verscheidenheid aan werkplekken** in termen van types machines of materialen die worden gebruikt. Daarnaast zou het inzetten van middelen in functie van het creëren van aparte klassen voor de duale opleiding een welgekomen investering zijn voor aanbieders en leerlingen.

Vakinhoudelijke begeleiding vanuit de werkplek

In vergelijking met stages ervaren mentoren dat er bij een duale opleiding **meer aandacht is voor (nieuwe) leerinhouden op de werkplek**. Leerlingen passen er immers niet enkel leerstof toe, maar er dient ook vaker nieuwe leerstof aan bod te komen. Bovendien brengen leerlingen in vergelijking met stages bij reguliere opleidingen meer tijd door op de werkplek die vaker gespreid is over het volledige schooljaar. Mentoren ervaren dit overwegend als een meerwaarde van duaal leren, voor zowel de leerling als voor de onderneming. Zo stelt deze meer doorgedreven vorm van werkpleklernen leerlingen en mentoren beter in staat om een volledig proces – van opstart tot en met afwerking/oplevering – samen te doorlopen. Het toewerken naar een reëel eindproduct of dienst vormt vaak een motiverende factor voor leerlingen en kan het een succeservaring opleveren bij de oplevering van het eindresultaat. Een nadeel bij de vakinhoudelijke begeleiding op de werkplek is dat momenten voor het inoefenen van competenties en reflectie afhankelijk kunnen zijn van interne deadlines en het cliënteel van een onderneming. Verschillende mentoren maken zo bijvoorbeeld vooral ruimte om te experimenteren en reflecteren tijdens rustigere momenten op de werkplek.

Een aandachtspunt bij de vakinhoudelijke begeleiding op de werkplek is dat dit een belangrijke aanpassing en investering vergt van mentoren. Zowel mentoren en schoolpersoneel gaven aan dat de rol van mentor niet voor iedereen is weggelegd en dat **de nodige pedagogische vaardigheden** cruciaal zijn. We gaan in het luik personeel dieper in op het belang van een goede screening en voorbereiding van de mentor (zie [‘Ondersteuning en professionalisering van mentoren’](#)).

Binnen de verschillende casestudy’s streefde men ernaar dat doorheen het leerproces de (nood aan) begeleiding afneemt en de **zelfstandigheid en zelfsturing bij leerlingen** groeit. De ervaring van mentoren en schoolpersoneel leert dat men meestal slaagt in deze doelstelling, wat zowel mentoren, leerkrachten als leerlingen beschouwen als een enorm pluspunt van duaal leren. Leerlingen gaven verder aan dat ze zich op deze manier volwassener behandeld voelen en meer verantwoordelijk voelen voor hun eigen leertraject.

Ten slotte, kunnen we op basis van de casestudy’s stellen dat trajectbegeleiders en mentoren elkaars expertise bij het bieden van de vakinhoudelijke begeleiding over het algemeen erkennen en waarderen. Verschillende actoren benadrukken wel dat een belangrijke faciliterende factor voor een vlotte **co-begeleiding** het spreken van ‘dezelfde taal’ is. Het aanmoedigen van voldoende (up-to-date) vakkennis bij trajectbegeleiders, enerzijds, en pedagogisch-didactische inzichten bij mentoren, anderzijds, zijn hierbij belangrijke beleidsaanbevelingen. De kwantitatieve analyses toonden reeds aan dat wanneer de vakleerkracht de rol van de (vakinhoudelijke) trajectbegeleiding opneemt, dit ook ten goede komt van het leerpotentieel van de werkplek. Waar de vakleerkracht de rol van trajectbegeleider opneemt, geven leerlingen onder meer aan dat ze op de werkplek meer kansen krijgen om te reflecteren en experimenteren, zich beter ondersteund weten door hun mentor en er verder meer positieve effecten zijn van het werkpleklernen op het schoolse leren (zie [‘Versterking van het leerpotentieel via werkpleklernen’](#)). Ook de zij-instroom van leerkrachten uit de bedrijfswereld kan verder bijdragen tot de samenwerking van vakleerkrachten en mentoren ([‘Personeelsorganisatie van schoolpersoneel’](#)).

SWOT-analyse voor vakinhoudelijke begeleiding bij duaal leren

STERKTES	ZWAKTES
<p>Vanuit de aanbieder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werkplekbezoeken bieden de trajectbegeleider een cruciale inkijk op de kwaliteit van de werkplek, de geboden leeransen en het functioneren van de leerling tijdens het werkpleklernen. <p>Vanuit de werkplek</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duaal leren faciliteert een langdurigere en intensievere vakinhoudelijke begeleiding, wat leerling en mentor beter in staat stelt om een volledig proces samen te doorlopen. • De wederzijdse appreciatie van expertise in de samenwerking tussen vakleerkracht en mentor. • Een sterke groei in zelfstandigheid bij leerlingen via werkpleklernen. 	<p>Vanuit de aanbieder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werkplekbezoeken vergen een grote tijdsinvestering van de trajectbegeleider • Omslachtige en gebrek aan tijdige communicatie bij sommige schriftelijke instrumenten voor vakinhoudelijke opvolging. <p>Vanuit de werkplek</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een leerling opleiden vraagt voornamelijk in de beginfase veel geduld en tijd van de mentor, hetgeen bepaalde vorming of pedagogische/didactische inzichten vergt. • De afhankelijkheid van interne deadlines en cliënteel, kan het adequaat begeleiden van leerlingen bij het inoefenen van competenties en hen laten experimenteren en reflecteren onder druk zetten.
KANSEN	BEDREIGINGEN
<p>Voor de aanbieder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werkplekbezoeken en de vakinhoudelijke opvolging van de leerling kunnen bij het schoolpersoneel de vertrouwdheid met de arbeidsmarkt versterken. • Gebruik van digitale instrumenten voor de vakinhoudelijke begeleiding als opportuniteit voor een versnelde en eenvoudigere communicatie tussen aanbieder, leerling en werkplek. 	<p>Voor de aanbieder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Differentiatiedruk van leerinhouden bij aanbieder wegens 1) te grote en/of diverse klassen 2) te grote verscheidenheid (bv. in gebruikte methoden en instrumenten) tussen verschillende werkplekken. • Risico op een versnippering van middelen en expertise over te veel lokale aanbieders, hetgeen een efficiënte inzet van middelen voor de trajectbegeleiding en vakinhoudelijke begeleiding bedreigt.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • We adviseren dat de overheid voldoende middelen voorziet voor trajectbegeleiders zodat zij voldoende kwalitatieve werkplekbezoeken kunnen afleggen zonder dat zij hierin – in combinatie met andere onderwijstaken – overbelast worden. Ook in de personeelsorganisatie binnen de aanbieders voorziet het schoolbestuur best voldoende tijd voor trajectbegeleiding, in het bijzonder wanneer de klasgroepen van duale opleidingen groter worden. 	

- We vragen de subsidiërende overheid en de schoolbesturen ook om het schoolpersoneel voldoende tegemoet te komen aan de verhoogde differentiatiedruk bij grotere duale klasgroepen, zeker wanneer de verscheidenheid aan werkplekken groot is.
- De overheid en lokale overlegfora dienen alert te zijn voor een te grote versnippering van middelen en expertise over te veel lokale aanbieders van dezelfde duale opleiding(en).
- We adviseren onderwijsverstrekkers (en sectorale vormingsorganisaties) om (verder) in te zetten op de ontwikkeling en verspreiding van digitale instrumenten voor de vakinhoudelijke begeleiding van leerlingen.
- De kwaliteitseisen voor het mentorschap dienen te worden gegarandeerd en er dient blijvend geïnvesteerd te worden in de ondersteuning en professionalisering van mentoren.
- We moedigen aanbieders aan om de vakinhoudelijke trajectbegeleiding te laten opnemen door de vakleerkracht, dit om de vakinhoudelijke begeleiding maar ook communicatie met de ondernemingen te faciliteren. De zij-instroom van (vak-)leerkrachten kan hier ook toe bijdragen.

5.5. Evaluatie

De beleidsmaker schrijft voor dat de aanbieder van de duale opleiding en de onderneming gezamenlijk instaan voor de evaluatie van de leerling. Zowel de 'formatieve evaluatie' (evaluatie als een deel van het leerproces), als de 'summatieve evaluatie' (evaluatie die beslist over het kwalificeren) vormen hierbij een belangrijk onderdeel.

Formatieve evaluatie

Bij formatieve evaluatie staat het **leerproces van de leerling centraal**. De leerling wordt hiervoor op een permanente manier geëvalueerd in functie van het toewerken naar de te behalen leerdoelstellingen. Concreet is het de taak van de mentor om de leerling tijdens het werkplekleren te voorzien van regelmatige feedback op basis van de beoogde leerdoelstellingen. Dit vraagt van de mentor dan ook heel wat inzet en tijd. Een voordeel van deze vorm van evalueren is dat de feedback geïndividualiseerd is en het mogelijk is om relatief snel in te spelen op mogelijke problemen in het leerproces van de leerling.

Twee factoren zijn belangrijk om in rekening te brengen opdat het leerproces van de leerling niet rechtstreeks in gevaar komt. Ten eerste is het belangrijk dat de mentor feedback geeft met de juiste pedagogische expertise. Dit houdt in dat de **feedback duidelijk, constructief en motiverend** is opdat de leerling begrijpt hoe hij zijn kennis en vaardigheden kan versterken en hier bovendien zoveel mogelijk gemotiveerd voor blijft. Doorheen de onderzochte proeftuinen kwamen er veel goede praktijkvoorbeelden aan bod, maar schoolpersoneel en leerlingen getuigden soms over onduidelijke of demotiverende feedback van de mentor. Ten tweede is het in het belang van het leerproces dat de initiële leerdoelstellingen duidelijk zijn geformuleerd en gecommuniceerd naar zowel mentor als leerling. De trajectbegeleider heeft hierbij een belangrijke taak om **bij aanvang van het traject de leerdoelstellingen helder te communiceren** en af te toetsen of deze duidelijk zijn. Ook de

kwantitatieve data over de kwaliteit van het werkplekleren wezen op het belang van een duidelijke communicatie van de leerdoelen voor de kwaliteit van de leercontext, motivatie en betrokkenheid van leerlingen bij het werkplekleren (zie [‘Versterking van het leerpotentieel via werkplekleren’](#)).

Wat betreft de inhoud van de formatieve evaluatie werden er **naast vaktechnische competenties, ook sociale en arbeidsgerichte competenties geëvalueerd** bij de onderzochte cases. Mentoren hechten aan deze laatste aspecten vaak even veel of zelfs meer belang. De nadruk op deze zogenaamde soft skills in de formatieve evaluatie heeft als voordeel dat leerlingen beter voorbereid worden op de reële verwachtingen binnen de arbeidsmarkt. Verschillende mentoren ervaren dat leerlingen uit de duale opleidingen hierdoor vaak een voorsprong hebben op leerlingen zonder werkplekcomponent, omdat reële arbeidssituaties niet of moeilijk kunnen worden gesimuleerd in een schoolse context.

Naast de regelmatige feedback die de mentor geeft, is het de taak van de trajectbegeleider om samen met de mentor (en leerling) de voortgang die de leerling maakt op te volgen en deze op geregelde tijdstippen te documenteren. Omdat **de nadruk ligt op het leerproces**, gebeurt de evaluatie van competenties meestal aan de hand van verschillende beheersingsniveaus. Leerlingen in de onderzochte cases appreciëren het wanneer de voortgang samen met hen besproken wordt. Sommige leerlingen zouden hier graag nog meer bij betrokken worden. De leerling voldoende betrekken bij deze evaluatiemomenten is van belang omdat het formatieve karakter van de evaluatie anders verloren dreigt te gaan. Bovendien bieden deze evaluatiemomenten de kans om leerlingen te laten oefenen op zelfreflectie en -evaluatie; iets dat in de praktijk voor hen vaak nog een moeilijke oefening bleek te zijn.

Een laatste aspect dat een bedreiging vormt voor een kwalitatieve formatieve evaluatie is een te omvangrijke en gedetailleerde **lijst van de te behalen competenties in evaluatiedocumenten**. Schoolpersoneelsleden geven aan dat dit de evaluatie onnodig tijdrovend maakt en op die manier de trajectbegeleider en de mentor extra belast. Daarnaast zou het een grondige documentatie van de evaluatie kunnen belemmeren.

Summatieve evaluatie

Aangezien leerlingen in duaal leren een aanzienlijk deel van hun tijd op de werkplek doorbrengen schrijft de beleidsmaker voor dat de mentor, net als de leerkrachten en de trajectbegeleider, een stemgerechtigd lid is van de **delibererende klassenraad**. De aanwezigheid van de mentor is evenwel niet verplicht, de stem van de mentor kan ook andere manieren worden vertolkt. De aanwezigheid van de stem van de mentor in de delibererende klassenraad wordt over het algemeen positief onthaald. Enkele mentoren vonden het belangrijk om hierbij effectief aanwezig te zijn omdat dit hen de kans geeft de deliberatie mee te sturen. De aanwezigheid van de mentor op de klassenraad is echter niet de norm. De meeste mentoren vinden het onnodig of onmogelijk om hier tijd aan te besteden. Zij rekenen erop dat de trajectbegeleider hun advies, dat doorheen het schooljaar dient te worden gedocumenteerd, voldoende in rekening brengt tijdens de klassenraad. In dit laatste geval bleek het belangrijk te zijn dat de trajectbegeleider de resultaten van de (tussentijdse- en) eindevaluatie vooraf goed afstemt met de mentor en deze daarnaast goed documenteert.

In de meeste gevallen percipiëren mentoren en trajectbegeleiders in de proeftuinen dat ze op dezelfde lijn zitten met betrekking tot de (eind)evaluatie van de leerling. Nochtans is het wel een aandachtspunt dat verschillende mentoren het een moeilijk opgave vinden om het **beheersingsniveau van de leerlingen in te schatten**, zeker wanneer ze in het verleden nog geen ervaring hadden met het begeleiden en evalueren van leerlingen. Ook leerkrachten wijzen erop dat mentoren de pedagogische competenties hiervoor vaak missen. Veel mentoren vertrouwen bijgevolg op de expertise van de trajectbegeleiding bij deze evaluatiemomenten. Dit houdt echter wel het risico in dat de inschatting van de trajectbegeleider doorweegt bij het inschalen van de competenties.

Voor de summatieve evaluatie werd er verder bij sommige cases een beroep gedaan op een **eind- of praktijkproef**. Verschillende mentoren en schoolpersoneel vinden een praktijkproef echter geen meerwaarde omdat leerlingen reeds continu geëvalueerd worden op de werkplek. In andere cases zou de praktijkproef een kans bieden om de evaluatie door de mentor te objectiveren. Ook **eindexamens** werden bij sommige cases behouden maar bij andere dan weer afgeschaft. De meningen hierover zijn zowel bij schoolpersoneel als mentoren verdeeld. Het afschaffen van (eind)examens kan de volgende risico's inhouden: een gebrek aan opfrissing van noodzakelijke kennis, minder motivatie voor de leerling om actief betrokken te zijn bij de schoolse component en een verminderd vermogen van leerlingen om grotere hoeveelheden leerstof te verwerken en in te studeren. Voorstanders voor het afschaffen van eindexamens vrezen voor overbelasting van de leerling bij een behoud ervan of argumenteren dat examens geen meerwaarde bieden omdat de leerlingen reeds voldoende aangetoond hebben de vooropgestelde leerdoelen te beheersen. Het opmaken van de balans tussen deze voor- en nadelen is vaak specifiek per opleiding en is, bijvoorbeeld, gelinkt aan het doorstromingsgerichte karakter van een opleiding.

Ten slotte, pleiten sommige leerkrachten binnen de duale proeftuinopleidingen ervoor om in tweejarige opleidingen leerlingen na het eerste jaar te kunnen laten **zittenblijven of te heroriënteren** naar een andere (niet-duale) opleiding. Andere getuigenissen tonen dat het mogelijk is om een negatief traject tijdens de opleiding om te buigen zonder deze middelen, bijvoorbeeld door te veranderen van werkplek.

SWOT-analyse voor de formatieve en summatieve evaluatie

STERKTES	ZWAKTES
<p>Formatieve evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formatieve feedback is meer gepersonaliseerd en het is mogelijk om sneller in te spelen op het leerproces. • Omdat, naast vaktechnische, ook sociale en arbeidsgerichte competenties een belangrijk onderdeel vormen van de formatieve evaluatie bij het werkplekleren worden leerlingen beter voorbereid op de reële verwachtingen op de arbeidsmarkt. 	<p>Summatieve evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mentoren missen vaak de expertise en criteria om het beheersingsniveau van de leerling goed te kunnen inschatten. • Het afschaffen van (eind)examens kan leiden tot verminderde motivatie voor de schoolse component, onvoldoende opfrissing van de opgedane kennis en vaardigheden, alsook een verminderd vermogen tot het verwerken van grotere hoeveelheden van leerstof.

KANSEN	BEDREIGINGEN
<p>Formatieve evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen betrekken bij de formatieve evaluatie biedt kansen om ze te laten oefenen op zelfreflectie en -evaluatie. • Toewerken naar een gelijkvormig evaluatie-instrument voor dezelfde duale opleiding(en) overheen verschillende aanbieders verlaagt de belasting van mentoren die leerlingen van verschillende aanbieders opleiden. <p>Summatieve evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • De betrokkenheid van de mentor in klassenraad biedt meer garanties om de stem van de mentor als volwaardig mee te nemen in de eindevaluatie. • Eind-/ praktijkproef kan een objectivering bieden van de evaluatie door de mentor met betrekking tot het behalen van de vooropgestelde competenties. 	<p>Formatieve evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onvoldoende pedagogische expertise van de mentor in formatieve evaluatie kan de competentie- en motivatieontwikkeling van leerlingen schaden. • Leerdoelstellingen die onduidelijk geformuleerd zijn bedreigen het leerproces. • Te omvangrijke/ gedetailleerde competentielijsten in het evaluatiedocument kunnen de betrokken actoren overbelasten. <p>Summatieve evaluatie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enerzijds, kunnen leerlingen worden overbelast door het behoud van (eind)examens, anderzijds kan het afschaffen ervan op termijn – bij doorstromingsgerichte opleidingen – een bedreiging zijn voor hun capaciteit om grotere gehelen in te studeren.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • (Bij de vorming van) trajectbegeleiders adviseren we om voldoende aandacht te besteden aan: 1) een duidelijke communicatie van leerdoelstellingen; 2) signalen die wijzen op onduidelijke of demotiverende feedback van de mentor; 3) het voldoende betrekken van de leerling bij tussentijdse evaluatiemomenten; en 4) tussentijdse evaluaties goed te documenteren. • In de mentoropleiding voldoende handvaten aan te reiken m.b.t. het formatief én summatief evalueren van de leerling. • Bij de opmaak en vertaling van de standaardtrajecten voldoende aandacht vestigen op een heldere en eenvoudige formulering van de leerdoelstellingen en evaluatiecriteria. • De ontwikkeling en het gebruik van gelijkvormige evaluatie-instrumenten voor duale opleiding(en) tussen aanbieders kan voor meer duidelijkheid en minder belasting zorgen bij mentoren. • De voor- en nadelen van het behouden van examens en/of eindproef dienen goed in overweging te worden genomen en dienen afgestemd te worden op de noden en kenmerken van elke specifieke (duale) opleiding. Het verwerken van grotere hoeveelheden kennis kan zo bijvoorbeeld meer van belang zijn voor doorstromingsgerichte opleidingen. Het behoud van projectgerichte eindproeven kunnen (het documenteren van) de formatieve evaluatie van leerlingen dan weer ondersteunen. 	

6. Evaluatie onderzoeksluik personeel

6.1. Personeelsbeleid, professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneel

Bij het bevroegde schoolpersoneel binnen de voltijdse scholen bestond er overwegend een draagvlak voor de implementatie van de nieuwe duale leervorm binnen de onderwijsinstelling. Binnen de CDO's en SYNTRA-campusen maken alternerende leervormen reeds langer de kern uit van hun studieaanbod. De specifieke komst van duaal leren kon bij de personeelsleden van de CDO's echter op weerstand rekenen (zie hiervoor '[Verhogen van de gekwalificeerde uitstroom](#)'). Daarnaast maakten schoolpersoneelsleden in voltijdse scholen kanttekeningen bij hun bereidheid te willen (blijven) investeren in duale opleidingen. We vingen zo regelmatig signalen op dat trajectbegeleiders een gebrek aan de nodige expertise ervaren met betrekking tot **administratieve aangelegenheden**. Ze ervaren dit vaak als een tijdrovende bezigheid, tijd die volgens hen onvoldoende wordt erkend binnen de aanbieder. Sommige trajectbegeleiders ondervinden – mede door de combinatie met onderwijzende taken – een hoge werkdruk en zijn bezorgd dat deze verder zal toenemen indien het aantal leerlingen in duale opleidingen stijgt. Om trajectbegeleiders administratief te ontlasten kozen enkele aanbieders ervoor om – wanneer de schaal van het alternerende studieaanbod het toeliet – administratieve taken toe te wijzen aan gespecialiseerd administratief personeel. Daarnaast gaven trajectbegeleiders van aanbieders die we doorheen de proeftuinfase een tweede keer bevroegden aan dat ze expertise doorheen de proeftuinen op dit vlak hebben kunnen uitbouwen.

Wat betreft de **rolverdeling vakleerkracht versus trajectbegeleider** koos men er binnen de meeste casestudy's voor om de vakleerkracht ook de rol van trajectbegeleider toe te wijzen. Eén van de belangrijkste redenen hiervoor was dat dit het afstemmen van de leerinhoud bij de aanbieder en op de werkplek faciliteert. Een schoolpersoneelslid gaf echter aan dat deze manier van personeelsorganisatie ook het risico op bias inhoudt, omdat een groot deel van de puntentoekening – zowel bij de aanbieder als op de werkplek – in dit geval door dezelfde leerkracht gebeurt. De kwantitatieve analyses toonden aan dat invulling van de rol van trajectbegeleider als vakleerkracht de motivatie en betrokkenheid van de leerling bij het werkplekleren vergroot (zie '[Versterking van het leerpotentieel via werkplekleren](#)').

Zowel schoolpersoneelsleden als mentoren achten het belangrijk dat vakleerkrachten en trajectbegeleiders voldoende voeling hebben met de bedrijfswereld. Schoolpersoneel en mentoren staan over het algemeen dan ook positief tegenover zij-instromers, indien ze vanuit een intrinsieke motivatie in het onderwijs stappen. Een **kruisbestuiving tussen onderwijs en de sector** kan daarnaast op andere manieren gerealiseerd worden. Zo participeerden schoolpersoneelsleden binnen de proeftuinen aan lerende netwerken en uitwisselingen tussen aanbieders en ondernemingen. Deze vormen van uitwisselingen werden vaak georganiseerd of mede ondersteund door de betrokken sectororganisatie. Het schoolpersoneel en de mentoren ervoeren deze netwerkmomenten overwegend als een sterke meerwaarde. Bovendien leidden de lerende netwerken regelmatig tot een duidelijke output. Om meer vertrouwd te geraken met de werkvloer volgden enkele leerkrachten en trajectbegeleiders een opleiding of korte bedrijfsstage. Mentoren en aanbieders erkenden dat deze kruisbestuiving met de sector de kans biedt om de motivatie en vakkennis van schoolpersoneel te versterken.

Om tegemoet te komen aan professionaliseringsnoden werd er binnen de proeftuinen overigens ingezet op **opleiding(en) of bijscholingen voor trajectbegeleiders**. Trajectbegeleiders die hier ervaring mee hadden vonden deze vaak nuttig om onder meer kennis op te doen rond administratieve aangelegenheden. Ze ondervonden echter dat bestaande opleiding(en) zich nog onvoldoende richtten op het adviseren, begeleiden en evalueren van leerlingen voor de werkplekcomponent.

SWOT-analyse voor personeelsbeleid, ondersteuning en professionalisering van schoolpersoneel

STERKTES	ZWAKTES
<ul style="list-style-type: none"> • Het bevroegde schoolpersoneel staat overwegend positief t.a.v. een implementatie van duaal leren binnen de aanbieder (m.u.v. de CDO's). • Deelname aan lerende netwerken tussen aanbieders, sectororganisaties en ondernemingen wordt als een belangrijke meerwaarde beschouwd. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gebrek aan expertise bij aanbieders/ trajectbegeleiders omtrent administratieve aangelegenheden, waardoor ze dit vaak als tijdrovend ervaren. • Verschillende signalen en bezorgdheden over een te hoge werkdruk bij trajectbegeleiders, in het bijzonder bij een mogelijke stijging van het aantal leerlingen in de duale opleidingen.
KANSEN	BEDREIGINGEN
<ul style="list-style-type: none"> • Bij een voldoende groot duaal aanbod binnen een aanbieder, zijn er meer mogelijkheden om gespecialiseerd ondersteunend administratief personeel in te zetten om trajectbegeleiders administratief te ontlasten. • Kruisbestuiving tussen onderwijs en sector (via bv. lerende netwerken of bedrijfsstages) kan motivatie en vakkennis van schoolpersoneel versterken. 	<ul style="list-style-type: none"> • De participatiebereidheid van leerkrachten om de rol van trajectbegeleider op te nemen kan worden bedreigd wanneer de werkdruk te groot wordt en ze te weinig erkend en/of ondersteund worden in deze rol. • Risico op bias bij puntentoekenning wanneer de rol van vakleerkracht en trajectbegeleider niet gescheiden wordt. De vakleerkracht stuurt en interpreteert namelijk vaak mee de evaluatie van de mentor.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Trajectbegeleiders beter ondersteunen in administratieve taken a.d.h.v. 1) toegankelijke informatie- en ondersteuningskanalen 2) gespecialiseerd ondersteunend administratief personeel. • Opleiding(en) voor trajectbegeleiders verder specialiseren met oog voor administratieve, sociaalemotionele en vakinhoudelijke ondersteuning van het werkplekleren. • Kruisbestuiving tussen aanbieders en sectoren blijvend stimuleren, bijvoorbeeld via het stimuleren en ondersteunen van participatie aan lerende netwerken en bedrijfsstages, alsook zij-instroom in het lerarenkorps stimuleren. • De beleidsmaker dient voldoende tijd en middelen te bieden aan schoolpersoneel opdat zij zich kunnen professionaliseren via participatie aan opleidingen, bedrijfsstages en lerende netwerken. 	

6.2. Personeelsbeleid, professionalisering en ondersteuning van mentoren

Naast de trajectbegeleider heeft de mentor een bepalende rol in het duaal leertraject van een leerling. De **selectie van mentoren** binnen de onderneming gebeurt meestal op vrijwillige basis, mits te voldoen aan de formele voorwaarden. Binnen ondernemingen in de proeftuinen werd het opnemen van de mentorrol soms gezien als een kans om werknemers een nieuwe positieve uitdaging te bieden, hun expertise te waarderen, en daarnaast de opleidingscultuur binnen de onderneming aan te scherpen. Deze positieve insteek binnen ondernemingen vergroot de kans dat een mentor zich op vrijwillige basis engageert en intrinsiek gemotiveerd is om zijn expertise en passie te delen in de begeleiding van de leerling.

Een aandachtspunt bij het personeelsbeleid binnen ondernemingen is dat de **taakomschrijving van de mentor** vaak niet geformaliseerd is en de extra belasting die het mentorschap met zich meebrengt zich niet automatisch vertaalt in een aflossing van andere taken. Dit vormt een reële bedreiging indien dit leidt tot overbelasting van de mentor en kan het leerproces van de leerling mogelijks in gevaar brengen. Een ander aandachtspunt dat we tijdens de casestudy's konden optekenen, is dat het mentorschap in realiteit vaak verdeeld is over verschillende personeelsleden, wat – bij een gebrek aan een duidelijke rolverdeling – onduidelijkheid kan veroorzaken bij de leerling. Dit kan ook tot gevolg hebben dat de persoon die de leerling effectief begeleidt op de werkplek, niet altijd de officiële mentor is en daarom niet altijd aan de erkenningsvoorwaarden voldoet. In enkele cases liet de werkgever echter alle personen die betrokken waren bij het mentorschap een mentoropleiding volgen. Naast de nadelen die een gedeeld mentorschap met zich meebrengt, geven mentoren en schoolpersoneel aan dat dit voor de leerling ook kansen kan bieden om bij te leren van meerdere medewerkers, elk met hun eigen opgebouwde expertise.

Wat de professionalisering van mentoren betreft, konden we uit de interviews afleiden dat de meeste betrokken sectoren reeds tijdens de proeftuinen een **mentoropleiding** organiseerden of deze in de nabije toekomst planden. Sinds 1 september 2019 is het volgen van een mentoropleiding bovendien verplicht.⁴⁹ Meestal gaat het om een toegepaste opleiding van een tweetal dagen, vaak gepaard gaande met een intervisie- of terugkoment op een later tijdstip. Binnen enkele grote ondernemingen wordt er een eigen mentoropleiding aangeboden. De percepties over het nut van een mentoropleiding waren gemengd. Enerzijds, percipieerde een deel de mentoropleiding als meerwaarde en geven mentoren die reeds deelnamen aan een mentoropleiding hierover overwegend positieve feedback. Anderzijds, vond een deel van de mentoren een mentoropleiding onnodig, omdat voor het mentorschap volgens hen voornamelijk ervaring en gezond verstand van belang zijn. Sommige mentoren en zaakvoerders zijn bovendien geen voorstander van een verplichting wegens tijdsgebrek. Een verplichte mentoropleiding zou volgens sommige schoolpersoneelsleden het risico inhouden dat meer ondernemingen weigerachtig zullen staan tegenover een deelname aan duaal leren.

⁴⁹ Voor meer informatie over de mentoropleidingen: <https://www.vlaanderen.be/mentoropleiding>

Ten slotte, worden ook **interview- of netwerkmomenten** met andere mentoren of aanbieders over het algemeen positief onthaald bij de mentoren die hieraan deelnamen. Lerende netwerken met mentoren uit andere ondernemingen in de sector – eventueel aangevuld met vertegenwoordigers van de sectorale vormingsorganisatie en aanbieders – bieden daarenboven de kans het innoverend en lerend vermogen binnen de onderneming te bevorderen.

SWOT-analyse voor personeelsbeleid, ondersteuning en professionalisering van mentoren

STERKTES	ZWAKTES
<ul style="list-style-type: none"> • Mentoren die een mentoropleiding volgden, geven overwegend positieve feedback over de inhoud ervan. • Deelname aan lerende netwerken en interview tussen leerondernemingen, aanbieders en sectororganisaties worden als een meerwaarde beschouwd. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wanneer het mentorschap binnen een onderneming over verschillende personen wordt verdeeld, kan er bij de leerling onduidelijkheid ontstaan over de rolverdeling. Daarnaast voldoen deze verschillende begeleiders niet altijd allemaal aan de formele erkenningsvoorwaarden voor mentoren.
KANSEN	BEDREIGINGEN
<ul style="list-style-type: none"> • Bij een gedeeld mentorschap kan de leerling de kans krijgen om bij te leren van verschillende vakspecialisten. • Het mentorschap kan kansen bieden voor het personeels- en opleidingsbeleid binnen de onderneming. • Deelname aan lerende netwerken kan het lerend karakter binnen de onderneming zelf stimuleren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Er bestaat een risico van overbelasting van de mentor wanneer er geen aflossing gebeurt van andere taken, wat vervolgens een bedreiging kan vormen voor het leerproces van de leerling. • Er bestaat een risico dat de participatiebereidheid van ondernemingen en mentoren daalt door de verplichting van de mentoropleiding.
BELEIDSAANBEVELINGEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Preventie van overbelasting van mentoren in de ondernemingen verdient aandacht, alsook het vrijstellen van de mentor van andere taken. • Sociale partners kunnen de kansen die duaal leren biedt voor het loopbaanbeleid van andere werknemers en de opleidingscultuur in de ondernemingen verder verspreiden. • Wanneer een leerling begeleid wordt door meerdere personen, dient er toegezien te worden op: 1) een duidelijke taakverdeling te hanteren en deze duidelijk te communiceren aan leerling en trajectbegeleider 2) deelname van alle medewerkers in een mentorrol aan een mentoropleiding. • Net zoals voor de professionalisering van schoolpersoneel, netwerk- en interviewmomenten blijvend stimuleren en ondersteunen, alsook de kruisbestuiving tussen aanbieders en de sectoren. 	

7. Algemene conclusie en beleidsaanbevelingen

We besluiten dit eindrapport van de evaluatiestudie van de proeftuinen ‘Schoolbank op de Werkplek’ met enkele algemene conclusies en formuleren concrete beleidsaanbevelingen voor de verdere implementatie van duaal leren in het Vlaamse onderwijs. We structureren het algemeen besluit op basis van de vier centrale beleidsintenties die we bij de beleidsmakers en stakeholders in de beleidsdomeinen onderwijs en werk identificeerden als de belangrijkste drijfveren voor de introductie van duaal leren. Voor elk van deze vier beleidsintenties geven we aan in welke mate de proeftuinen erin slaagden aan deze algemene doelstellingen te voldoen en formuleren we aanbevelingen over hoe er tijdens de verdere implementatie in de concrete bouwstenen kan worden bijgestuurd. Doorheen de evaluatiestudie konden we daarenboven de trajectbegeleiders en mentoren identificeren als cruciale faciliterende actoren voor het welslagen van een succesvolle implementatie van duaal leren. We sluiten deze algemene conclusie dan ook af met beleidsaanbevelingen die de trajectbegeleiding en het mentorschap verder kunnen ondersteunen en professionaliseren.

De opwaardering van alternerende opleidingen

De beleidsintentie om met de introductie van duaal leren beroepsgerichte en – meer specifiek – alternerende opleidingen op te waarderen werd door vrijwel alle stakeholders, alsook door de schoolpersoneelsleden en mentoren in de proeftuinen mee onderschreven. Zaakvoerders en mentoren zagen de intentie van de imagooversterking als een kans om de instroom van leerlingen in alternerende opleidingen te verhogen en te versterken. In de proeftuinen merkten we echter dat het verschil tussen duale en andere alternerende opleidingen bij werkgevers bij aanvang vaak nog niet duidelijk was. Ook volgens leerkrachten biedt een opwaardering op termijn meer kansen op nieuwe werkplekken, bijvoorbeeld binnen industriële en technologische sectoren. Het schoolpersoneel in de Centra voor Deeltijds Onderwijs formuleerde echter bezorgdheid over de mate waarin leerlingen binnen het huidige DBSO nog aansluiting vinden met duaal leren (zie hiervoor ook [‘De verbetering van de gekwalificeerde uitstroom’](#)). De duale leerlingen zelf erkenden, net als het schoolpersoneel en de mentoren, doorheen de proeftuinen een groeiende bekendheid van het duale stelsel maar gaven aan dat de mate van zelfstandigheid en betrokkenheid die ze aan de dag dienen te leggen om schoolse en werkplekleren te combineren, maatschappelijk vaak nog te weinig naar waarde wordt geschat.

De bevroegde actoren in de proeftuinen die konden vergelijken met het stelsel van leren en werken gaven overwegend aan dat de verwachtingen naar de verschillende betrokken actoren zijn verhoogd. Uit een vergelijking van de studiekeuzemotivatie van leerlingen in duale en niet-duale alternerende opleidingen, bleek verder dat duale leerlingen overwegend een meer intrinsiek gemotiveerde keuze voor hun alternerende opleiding maakten dan leerlingen uit het stelsel van leren en werken. Leerlingen uit de proeftuinen in voltijdse scholen die niet kozen voor de duale variant van hun opleiding, motiveerden deze keuze vanuit zorgen over de gelijkwaardigheid van de kwalificaties, alsook bezorgdheid over de doorstroomkansen naar het hoger onderwijs. De analyseresultaten toonden aan dat er een sociale kloof bestaat in de mate waarin duaal leren (kinderen van) lage versus midden- en hooggeschoolde ouders aanspreekt, waarbij midden- en hooggeschoolde ouders meer terughoudend zijn in het ondersteunen van een keuze voor een duale opleiding.

Om de waardering van duaal leren als een volwaardig kwalificerende leerweg verder te ondersteunen, kunnen we op basis van de evaluatie van de concrete bouwstenen van duaal leren de volgende beleidsaanbevelingen formuleren:

- We adviseren de overheid om te blijven investeren in de *bekendmaking van duaal leren*, zowel naar leerlingen, ouders, onderwijsvertrekkers als naar ondernemingen toe. We raden hierbij aan om de vertrouwdheid met het nieuwe duale stelsel in kaart te brengen en waar nodig regionaal en/of sectoraal gerichte informatiecampagnes op te starten.
- We pleiten voor een goede monitoring van de doorstroomkansen van duale leerlingen *naar het hoger onderwijs* om zo leerlingen en ouders correct te kunnen informeren en – waar nodig – extra ondersteuningsmogelijkheden bij aanbieders te stimuleren (bv. via een facultatief aanbod in algemene vorming). Verder kan ook de uitbouw van een duaal aanbod binnen het hoger onderwijs de aansluiting versterken.
- Om een positieve keuze voor duale opleidingen meer kansen te geven, adviseren we om toe te zien op een *tijdige en neutrale studiekeuzebegeleiding* vanaf de overgang naar het secundair onderwijs waarin duale leertrajecten steeds in rekening worden gebracht, en dit onafhankelijk van het eigen (duale) studieaanbod van de aanbieder.
- De beste garantie voor de (op-)waardering van duaal leren is een *sterk kwaliteitstoezicht*. Leerlingen en ouders kunnen enkel overtuigd worden/blijven van de meerwaarde van werkplekleren wanneer de kwaliteit van de geboden leerkanalen en begeleiding, alsook de naleving van arbeids- en veiligheidsvoorschriften, gegarandeerd worden. Hoewel in de praktijk de aanbieder vaak een belangrijke rol speelt in de controle van de kwaliteit van de werkplekken, neemt dit niet weg dat er voldoende moet blijven geïnvesteerd worden in een geïntegreerde en schoolexterne kwaliteitswaarborging van duale opleidingen.

De versterking van het leerpotentieel via werkplekleren

Met betrekking tot de versterking van het leerpotentieel via werkplekleren, waren de bevroegde actoren het eens dat duaal leren de leerlingen extra leerkanalen biedt. Ook de survey-resultaten toonden consistent aan dat duale leerlingen in vergelijking met de niet-duale referentieopleidingen:

- zich beter ondersteund voelen door leerkrachten, mentor en collega's;
- meer complexe en relevante taken uitvoeren op de werkplek;
- zich meer verbonden voelen met hun aanbieder, opleiding en werkplek;
- meer autonoom gemotiveerd zijn in het werkplekleren;
- zich meer competent voelen ten aanzien van het werkplekleren;
- zich meer emotioneel betrokken voelen op het werkplekleren.

Duale leerlingen verschillen echter niet op vlak van hun gerapporteerde autonome motivatie voor de schoolcomponent. Dit doet ons besluiten dat het niet een verhaal is van of werkplek- of schoolse leren maar eerder een en-/en-verhaal. Zowel de kwalitatieve als kwantitatieve data bevestigden tevens een positieve spillover aan leerkanalen en -motivatie van de werkplek- naar de schoolcomponent.

Bij schoolpersoneelsleden bestaat er echter bezorgdheid over de mate waarin er op de werkplek ruimte kan gemaakt worden voor algemene en theoretische vorming. De bevroegde werkgevers en mentoren stelden veelal dat de basisvorming best door de aanbieder wordt georganiseerd, hetgeen het leerpotentieel van het werkplekleren ook ten goede zou komen. De grote verscheidenheid aan leerkanalen die leerlingen ervaren op de werkplekken biedt de vakleerkracht aanknopingspunten voor leerkanalen in de schoolcomponent, maar verhoogt daarnaast de differentiatiedruk in de klas. Schoolpersoneelsleden rapporteerden hierover dan ook bezorgdheid, zeker wanneer de klasgroepen van duale opleidingen verder stijgen en deze stijging onvoldoende extra middelen genereert.

Verschillende actoren gaven verder te kennen dat het leerpotentieel van het werkplekleren staat of valt met de kwaliteit van de werkplekken, zowel wat de begeleiding als de leerkanalen betreft. De geboden leerkanalen op de werkplek dienen de competenties in het standaardtraject voldoende te dekken. Waar er hiaten aanwezig zijn bij de dekking van het standaardtraject, dient de aanbieder erop toe te zien dat er alternatieve leerkanalen geboden worden. Specifiek voor de trajectbegeleiding toonden de kwantitatieve en kwalitatieve data aan dat een duidelijke communicatie en intensieve opvolging van de leerdoelen, alsook het inzetten van vakleerkrachten als trajectbegeleiders bevorderlijk zijn voor het leerpotentieel van het werkplekleren.

Om bij de verdere implementatie van duaal leren het leerpotentieel van het werkplekleren te blijven garanderen, stellen we de volgende beleidsaanbevelingen voor:

- Aangezien een groot aandeel van de tijd die leerlingen wekelijks spenderen aan leren verschuift van de aanbieder naar de werkplek, dient erop te worden toegezien dat leerlingen voldoende *algemene en theoretische vorming* genieten. Ondernemingen kunnen hierin verder ondersteund worden door aanbieders en sectorale vormen.
- Om voldoende leerpotentieel te kunnen garanderen, adviseren we de overheid om toe te zien op de kwaliteit van de werkplekken en trajectbegeleiding. De dekking van het standaardtraject verdient de nodige aandacht bij de initiële erkenningsaanvraag van de leeronderneming, alsook bij de afspraken die aanbieders en leerondernemingen maken over het individuele opleidingsplan. In de *geïntegreerde kwaliteitsbewaking* van duale opleidingen verdienen verder de vakbekwaamheid van de trajectbegeleider, alsook de formulering, communicatie en opvolging van de leerdoelen speciale aandacht.
- Gezien de drempels voor de rotatie tussen meerdere leerondernemingen, pleiten we ervoor om de *rotatie tussen werkplekken* voornamelijk te stimuleren en te ondersteunen wanneer er een duidelijke complementariteit aan leerkanalen aantoonbaar is. Hierbij kan, bijvoorbeeld, gewerkt worden aan doorschuifregeling waarbij elke onderneming de kans krijgt kennis te maken met de talenten van meerdere leerlingen. Daarnaast kunnen andere goede praktijken van minder ingrijpende uitwisseling van werkplekervaringen worden verspreid (bv. via bedrijfsbezoeken of leerkanalen in sectorale of VDAB-vormingscentra).
- Om tegemoet te komen aan de verhoogde differentiatiedruk binnen duale klasgroepen, adviseren we de overheid om voldoende middelen te voorzien voor de *omkadering van het schoolpersoneel*. We adviseren de overheid en lokale overlegfora daarnaast om alert te zijn voor het risico van een te grote versnippering van deze middelen en expertise over te veel lokale aanbieders van éénzelfde duale opleiding.

De verhoging van de gekwalificeerde uitstroom

Eén van de belangrijkste beleidsintenties bij de invoering van duaal leren in het Vlaamse secundair onderwijs was de strijd tegen de ongekwalificeerde uitstroom. In deze betrachting werd vanuit de bevroegde onderwijsactoren het behalen van een onderwijsdiploma vooropgesteld met het oog op een volwaardige maatschappelijke participatie. Ook de meeste duale leerlingen stelden het behalen van een onderwijsdiploma voorop, zij het eerder als een middel tot een hoger doel: voor sommigen als toegang tot hogere studies, voor anderen als een beter toegangsticket tot de arbeidsmarkt. Waar leerlingen voor het behalen van een onderwijsdiploma reeds aangetrokken worden door de arbeidsmarkt, biedt een duale opleiding leerlingen de mogelijkheid zich verder te specialiseren in hun beroepsopleiding, deeltijds werkervaring op te doen in een onderneming en terzelfdertijd een volwaardig onderwijsdiploma te kunnen behalen. Hoewel de meeste werkgevers en mentoren het behalen van de onderwijskwalificatie vooral als een meerwaarde zagen voor de leerling zelf, gaven ze aan dat een duale opleiding een onderneming de kans biedt om een leerling gedeeltelijk in te schakelen aan een lagere kostprijs. De optelsom van deze visies van de verschillende actoren doet ons besluiten dat duaal leren de groenpluk zou kunnen helpen tegengaan.

Desalniettemin bestaat er onder onderwijsverstrekkers veel bezorgdheid over de mate waarin de huidige doelgroep van het DBSO aansluiting zal vinden met duaal leren en de aanloopfase. De ervaringen in de proeftuinen tonen aan dat de 20 kalenderdagen voor het vinden van een werkplek voor deze doelgroep vaak niet voldoende zijn voor het vinden van een (geschikte) match. Waar de Centra Deeltijds Onderwijs (CDO's) samen met externe organisatoren expertise hebben opgebouwd om kwetsbare leerlingen gradueel toe te leiden naar een alternerende opleiding, is het personeel er nu erg bezorgd dat de doelgroep van het DBSO – naast toegenomen concurrentie voor werkplekken – ook in de aanloopfase zal moeten concurreren met leerlingen uit voltijdse scholen voor plekken. Het betreft hier de beschikbare plekken in de huidige brugprojecten en andere vormen van ondersteuning die de toegang tot alternerende opleidingen voor kwetsbare leerlingen dienen te verhogen.

Naast de bezorgdheid over de toegang tot duale opleidingen voor kwetsbare leerlingen, is ook de uitval tijdens duale opleidingen een belangrijk aandachtspunt in het verhogen van de gekwalificeerde uitstroom. Ook na controle voor verschillen in instroomkenmerken, bleken leerlingen in het stelsel van leren en werken het grootste risico te lopen op het verlaten van het onderwijs zonder diploma, gevolgd door duale leerlingen in CDO's en SYNTRA-campusen. Duale en niet-duale leerlingen bij voltijdse scholen hebben het laagste risico op vroegtijdig schoolverlaten en verschillen onderling niet van mekaar. Het is hierbij echter belangrijk om op te merken dat de duale leerlingen binnen de CDO's en de SYNTRA-vzw's wel vaker dan leerlingen binnen het stelsel van leren en werken hun specifieke opleiding vroegtijdig stopzetten, om dan vaak later opnieuw in te pikken op een opleiding in het DBSO. Duale en niet-duale leerlingen bij voltijdse scholen zetten hun opleiding minder vaak stop dan leerlingen in CDO's en SYNTRA-campusen en verschillen onderling opnieuw niet van elkaar. We moeten dan ook besluiten dat binnen voltijdse scholen in de proeftuinen duaal leren geen effect resulteert op vroegtijdig schoolverlaten. In de CDO's wordt het verhoogde risico op een vroegtijdige stopzetting van de duale opleiding wel gecompenseerd met een (her-)intrede in het DBSO, hetgeen vermijdt dat de leerling het onderwijs volledig verlaat.

Op basis van bovenstaande bevindingen adviseren we de overheid om leerlingen via duale opleidingen in de mogelijkheid te (blijven) stellen om – waar mogelijk – met een volwaardig onderwijsdiploma uit te stromen, en dat terwijl ze via de werkplekcomponent extra leerkansen kunnen opdoen. In deze oefening ter verhoging van de gekwalificeerde uitstroom dient speciale aandacht te gaan naar de toegang tot en ondersteuning tijdens een duaal leertraject van kwetsbare leerlingen, waaronder de huidige doelgroep van het DBSO. Om de *toegang van kwetsbare leerlingen* tot een duale leerweg te versterken formuleren we de volgende beleidsaanbevelingen:

- We adviseren de overheid, sectorale en werkgeversorganisaties om bij ondernemingen het *draagvlak te vergroten* om kwetsbare leerlingen kansen te bieden en ondernemingen hierin ook extra te ondersteunen (bv. via IBAL). Een sensibiliseringscampagne die ondernemingen inzicht geeft in de specifieke ondersteuningsnoden – maar ook vertrouwd maakt met positieve ervaringen bij andere leerondernemingen – strekt tot aanbeveling.
- We adviseren de overheid om de beschikbare middelen voor *aanbieders en organisatoren van de aanloopfase* in overeenstemming te houden met een eventuele stijging in de vraag naar deze ondersteuning van de toegang tot duaal leren voor kwetsbare leerlingen.
- We pleiten ervoor om de keuze van aanbieders voor een *modulaire opbouw* van duale opleidingen te behouden en hen ook te ondersteunen bij de organisatie van deze meer flexibele leerwegen (zie hiervoor voetnoot 30 in [implementatie van standaardtrajecten](#)).
- We adviseren de overheid om op het niveau van de tweede graad een specifiek duaal aanbod te organiseren voor leerlingen die sterk *schoolvertraagd* zijn, dit om te vermijden dat deze groep van kwetsbare leerlingen het onderwijs ongekwalificeerd en zonder werkplekervaring verlaat.
- We stimuleren aanbieders om tegemoet te komen aan de ondersteuningsnoden van kwetsbare leerlingen tijdens het *intake- en matchingsproces* door: 1) een voorselectie te maken van geschikte werkplekken; 2) leerlingen te versterken in hun arbeidsattitudes en sollicitatievaardigheden; en 3) kwetsbare leerlingen te ondersteunen bij het leggen van contacten en/of intakegesprekken met ondernemingen.
- Wanneer de vooropleiding niet aansluit, raden we aanbieders aan om bij aanvang de *vaktechnische startcompetenties* in kaart te brengen en – waar nodig – bij te werken. Werken aan deze startcompetenties kan als onderdeel van de aanloopfase of als deel van het individueel begeleidingstraject worden gezien, mede afhankelijk van de ondersteuningsbereidheid en -mogelijkheden van een onderneming.

Daarnaast brachten de ervaringen uit de proeftuinen ons tot de volgende beleidsaanbevelingen voor de preventie van uitval in duale opleidingen:

- We adviseren aanbieders om duale leerlingen zoveel als mogelijk te betrekken bij de *(buiten-)schoolse activiteiten* opdat ze als leerling actief betrokken en verbonden blijven bij de aanbieder en hun medeleerlingen.
- Om preventief in te kunnen zetten op het *welbevinden van leerlingen op de werkplek* hebben aanbieders een belangrijke rol bij het ondersteunen van een weloverwogen matching van leerling met een onderneming, het aanduiden van een toegankelijke vertrouwenspersoon bij de aanbieder en het voorzien van voldoende intervisiemomenten.

- We adviseren de overheid en de onderwijskoepels om goede praktijkvoorbeelden in het *bemiddelen tussen leerlingen en ondernemingen te verzamelen* en deze ter beschikking te stellen aan de betrokken actoren. Op deze manier kunnen vroegtijdige stopzettingen en ongekwalificeerde uitstroom vermeden worden. We vragen hierbij extra aandacht voor vroege detectie en preventie van conflicten tussen de leerling en de mentor/collega's.
- Voor kwetsbare groepen van leerlingen raden we aan om hen *niet (onnodig) te laten veranderen van werkplek* om zo een vertrouwensrelatie met de mentor en collega's te kunnen opbouwen (bv. bij autismespectrumstoornissen in BuSO OV3 leerlingen).
- We adviseren ondernemingen om aandacht te hebben voor de *positie van de duale leerling in het team* en alert te zijn voor pestgedrag en mogelijke conflicten met collega's.
- Bij meerderjarige leerlingen die instaan voor hun eigen levensonderhoud, raden we lokale overheden aan om de leervergoeding (minstens) bij te passen tot *het bestaansminimum* om zo een mogelijke ongekwalificeerde uitstroom om financiële redenen te vermijden.

De verbetering van de aansluiting met de arbeidsmarkt

Hoewel we in deze evaluatiestudie slechts een beperkte blik konden werpen op de mate waarin duale opleidingen de aansluiting met de arbeidsmarkt verbeteren, kunnen we hierover toch enkele belangrijke bevindingen rapporteren. Zo bleek dat de meeste stakeholderorganisaties en actoren in de proeftuinen het idee onderschreven dat het volgen van een duale opleiding de aansluiting met de arbeidsmarkt verbetert, zowel voor vakspecifieke als meer arbeidsgerichte competenties. Voor bepaalde beroepsprofielen zou de opgedane werkplekervaring zelfs een belangrijkere rol spelen in de doorstroomkansen op de arbeidsmarkt dan behaalde kwalificaties. Ondernemingen geloven dat duale opleidingen kunnen helpen om openstaande vacatures in te vullen. Verschillende ondernemingen in de proeftuinen boden dan ook werkplekken aan met het oog op rekrutering. Hierbij bestaat echter het risico dat een te sterke mate van (bedrijfs-)specialisatie in duale opleidingen de brede inzetbaarheid van leerlingen op de arbeidsmarkt in de toekomst in het gedrang brengt. De bevindingen van deze evaluatiestudie leende zich tot het formuleren van enkele concrete beleidsaanbevelingen voor het verbeteren van de aansluiting met de arbeidsmarkt:

- We adviseren de overheid om de *doorstroom van duale leerlingen naar de arbeidsmarkt te monitoren*, zowel op korte als op (middel-)lange termijn, en indien nodig de verhouding tussen het aanleren van algemene en vakspecifieke kennis en vaardigheden bij te sturen, alsook toe te zien opdat de aangeleerde competenties niet te bedrijfsspecifiek zijn.
- Bij de *programmatische van duale opleidingen* dient ingespeeld te worden op de doorstroomkanen op de arbeidsmarkt. Daarnaast dienen werkgevers te worden gesensibiliseerd over het nut van een bredere poule van gekwalificeerde arbeidskrachten, en een te strikte focus op de directe aanwerving van de duale leerling los te laten.
- Een gevalideerde en schooloverschrijdende registratie van vakspecifieke, loopbaan- en arbeidsgerichte competenties vanaf het secundair onderwijs kan een belangrijke tool vormen voor de *loopbaanbegeleiding*, mede met het oog op de doorstroom naar de arbeidsmarkt.

Het ondersteunen en verder professionaliseren van de trajectbegeleiding en het mentorschap

Trajectbegeleiders en mentoren hebben een cruciale faciliterende rol bij de implementatie van kwaliteitsvolle duale opleidingen. Op basis van het evaluatieonderzoek, kunnen we concluderen dat drie aspecten van belang zijn om de rol van trajectbegeleider en mentor adequaat te vervullen: de toewijzing van wie deze rol opneemt, de ondersteuning en middelen die men ter beschikking krijgt om deze rol te vervullen en de verdere professionalisering a.d.h.v. opleidingen en lerende netwerken.

Op individueel niveau is de *toewijzing van wie de trajectbegeleiding en de mentorrol opneemt* cruciaal. Zo tonen de onderzoeksresultaten aan dat de vakinhoudelijke begeleiding en de communicatie met de onderneming gefaciliteerd wordt, wanneer een vakleerkracht de rol van trajectbegeleider opneemt. Bij het aanduiden van een mentor, is een duidelijke taakverdeling cruciaal. Daarnaast zijn voor het mentorschap maturiteit en vakbekwaamheid – maar ook de stijl van coaching – cruciale componenten om in rekening te brengen. Dit brengt ons tot de volgende aanbevelingen:

- We moedigen aan om de vakinhoudelijke *trajectbegeleiding te laten opnemen door de vakleerkracht* of andere leerkrachten met een duidelijke vakbekwaamheid in het studiegebied. Ook de zij-instroom van (vak-)leerkrachten kan hiertoe bijdragen.
- Wanneer een leerling *begeleid wordt door meerdere personen* dan de officiële mentor, raden we ondernemingen aan om: 1) een duidelijke taakverdeling te hanteren en deze duidelijk te communiceren aan de leerling en trajectbegeleider; en 2) deze personen allen aan een mentoropleiding te laten deelnemen.
- We adviseren om de *kwaliteitsvereisten* voor het aanstellen van een mentor zeker niet te verlagen. We vragen bovendien blijvende aandacht voor voldoende maturiteit en vakbekwaamheid, alsook voor de stijl van coaching door de mentor.

Naast de toewijzing van wie de rol als trajectbegeleider en mentor vervult, kunnen de *beschikbare ondersteuning en middelen* het invullen van de rol als trajectbegeleider of mentor sterk beïnvloeden. Op basis van het onderzoek kunnen we besluiten dat trajectbegeleiders voornamelijk nood hebben aan meer administratieve ondersteuning en/of voldoende tijd en middelen om zich te specialiseren in administratieve aangelegenheden. Bovendien wijzen ze daarnaast op het belang van voldoende uren om het afleggen van werkplekbezoeken mogelijk te maken/houden. Voor de ondersteuning van trajectbegeleiders formuleren we volgende beleidsaanbevelingen:

- Een betere ondersteuning bieden aan trajectbegeleiders voor de uitvoering van *administratieve taken* a.d.h.v. 1) toegankelijke informatie- en ondersteuningskanalen 2) gespecialiseerd ondersteunend administratief personeel.
- *Voldoende tijd en middelen* voorzien voor aanbieders/ trajectbegeleiders om hen in de mogelijkheid te stellen 1) expertise op te bouwen omtrent de administratieve ondersteuning van leerlingen, ouders en ondernemingen 2) voldoende frequente en kwalitatieve werkplekbezoeken uit te voeren, in het bijzonder wanneer de klasgroepen van duale opleidingen groter worden.

- Door middel van een verdere ontwikkeling en bekendmaking van de *overkoepelende matchingsdatabanken* krijgen trajectbegeleiders vlotter toegang tot beschikbare werkplekken.
- We moedigen de verdere ontwikkeling en verspreiding van *digitale instrumenten voor de vakinhoudelijke begeleiding* van leerlingen aan, aangezien deze de vakinhoudelijke opvolging door de trajectbegeleider kunnen vereenvoudigen.

Bovendien kunnen ook ondernemingen en mentoren op verschillende vlakken beter ondersteund worden. Daartoe formuleren we de volgende beleidsaanbevelingen:

- We adviseren de overheid, sectorale en werkgeversorganisaties om te investeren in de ontwikkeling en verspreiding van *geijkte intake-instrumenten voor ondernemingen*. Vooral kleinere ondernemingen hebben vaak minder toegang tot deze intake-instrumenten.
- We adviseren de overheid, onderwijsverstrekkers en sectorale organisaties om te blijven investeren in de ontwikkeling en verspreiding van *gelijkvormige evaluatie-instrumenten* bij aanbieders. Dit kan zorgen voor meer duidelijkheid en minder belasting bij het evalueren van leerlingen van verschillende aanbieders.

Ten slotte, zijn de *mogelijkheden tot en participatie in verdere professionalisering* van centraal belang. Het opleidingsaanbod voor trajectbegeleiders en mentoren vervullen hierbij een belangrijke rol. Respondenten die participeerden aan de bestaande opleidingen ervaarden deze opleiding meestal als een meerwaarde voor het vervullen van hun rol. Daarnaast kunnen we op basis van het onderzoek besluiten dat specifiek de (formatieve) evaluatiecomponent meer aandacht verdient binnen deze opleidingen. Naast opleidingen vormen lerende netwerken tussen aanbieders, ondernemingen en sectorale vormingsinstanties een cruciale vorm van professionalisering van trajectbegeleiders en mentoren. De aanwezigheid van deze lerende netwerken – voor o.a. de praktijkvertaling van de standaardtrajecten – verschilt sterk overheen de onderzochte duale opleidingen, maar bij actieve participatie werden ze door de meerderheid van de bevraagde actoren sterk geapprecieerd. Om te voorzien in de verdere professionalisering van trajectbegeleiders en mentoren, stellen we dan ook de volgende beleidsaanbevelingen voor:

- Bij de *initiële en verdere professionalisering van vakleerkrachten en trajectbegeleiders* adviseren we om voldoende aandacht te besteden aan (formatieve) evaluatie, en meer specifiek voor: 1) een duidelijke communicatie van leerdoelstellingen; 2) de leerling actief te betrekken bij tussentijdse evaluatiemomenten; en 3) resultaten van tussentijdse evaluaties goed te documenteren.
- Binnen de *mentoropleidingen* zet men best nog meer in op het aanreiken van handvaten voor het formatief én summatief evalueren van de leerling, de sociaalemotionele ondersteuning van leerlingen op de werkplek en de motivatiestijl in de begeleiding van de leerling.
- We adviseren de overheid, onderwijsverstrekkers en sectorale vormingsorganisaties om de kruisbestuiving tussen aanbieders en ondernemingen te blijven stimuleren, bijvoorbeeld via het ondersteunen van *netwerk- en intervisiemomenten* voor trajectbegeleiders en mentoren.

Annex

Tabel 7: Poisson regressieanalyse ten aanzien van het aantal problematische afwezigheden (B-codes; N=267)

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
(Intercept)	2,583	0,026	0	2,54	0,0376	0	2,62	0,1061	0
DBSO	0,474	0,0409	0	0,434	0,0439	0	0,163	0,0454	0
Duaal in CDO	0,085	0,0588	0,15	0,073	0,0613	0,236	-0,165	0,0629	0,009
Duaal in voltijdse school	-0,312	0,0467	0	-0,314	0,0467	0	-0,169	0,0477	0
Niet-duaal in voltijdse school	Ref. cat.			Ref. cat.			Ref. cat.		
Technische opleiding	-0,208	0,0754	0,006	-0,168	0,0774	0,03	-0,234	0,0823	0,004
Beroepsgerichte opleiding	Ref. cat.			Ref. cat.			Ref. cat.		
Vrouw				-0,053	0,0395	0,179	-0,019	0,04	0,629
Man				Ref. cat.			Ref. cat.		
Thuis taal niet Nederlands				-0,085	0,0392	0,031	-0,069	0,0389	0,077
Thuis taal Nederlands				Ref. cat.			Ref. cat.		
Laagopgeleide moeder				0,2	0,0359	0	0,168	0,0354	0
Midden- of Hoogopgeleide moeder				Ref. cat.			Ref. cat.		
Match studiegebied							-0,144	0,0582	0,013
Geen match studiegebied							Ref. cat.		
Match onderwijsvorm							-0,308	0,0951	0,001
Geen match onderwijsvorm							Ref. cat.		
B-codes schooljaar 2016-2017							0,028	0,0008	0

Nota's:

() B = logit van odds ratio; S.E. = Standaardafwijking; Ref. Cat. = Referentiecategorie*

Tabel 8: Logistische regressieanalyse ten aanzien van vroegtijdige stopzetting van de opleiding (N=629)

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
(Intercept)	-2,194	0,2051	0	-2,195	0,2828	0	-0,404	0,7532	0,592
DBSO of SYNTRA Leertijd	1,644	0,3076	0	1,687	0,322	0	1,689	0,3334	0
Duaal in CDO of SYNTRA	1,971	0,3422	0	1,983	0,3526	0	1,915	0,3714	0
Duaal in voltijdse school	-0,127	0,3477	0,489	-0,12	0,3481	0,731	-0,019	0,3505	0,956
Niet-duaal in voltijdse school	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Technische opleiding	-1,199	0,6159	0,359	-1,185	0,6316	0,061	-1,402	0,7139	0,05
Beroepsgerichte opleiding	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Vrouw			0,72	0,085	0,2659	0,749	0,097	0,2686	0,719
Man			.	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Thuis taal niet Nederlands			0,939	-0,154	0,3443	0,656	-0,104	0,3479	0,765
Thuis taal Nederlands			.	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Laagopgeleide moeder				-0,054	0,2623	0,838	-0,173	0,2697	0,522
Midden- of Hoogopgeleide moeder				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Match studiegebied							-0,422	0,365	0,248
Geen match studiegebied							Ref. cat.	.	.
Match onderwijsvorm							-1,389	0,6502	0,033
Geen match onderwijsvorm							Ref. cat.	.	.
Zij-instromer							-1,038	0,5983	0,083
Geen zij-instromer							Ref. cat.	.	.

Nota's:

() B = logit van odds ratio; S.E. = Standaardafwijking; Ref. Cat. = Referentiecategorie*

Tabel 9: Logistische regressieanalyse ten aanzien van vroegtijdig schoolverlaten (N=629)

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	S.E.	p	B	S.E.	p	B	S.E.	p
(Intercept)	-2,932	0,2846	0	-3,469	0,4101	0	-1,252	0,9114	0,17
DBSO of SYNTRA Leertijd	2,05	0,3741	0	2,373	0,4074	0	2,303	0,424	0
Duaal in CDO of SYNTRA	1,882	0,4212	0	2,152	0,4467	0	2,078	0,4741	0
Duaal in voltijdse school	0,003	0,4812	0,995	0,065	0,4839	0,893	0,149	0,4907	0,762
Niet-duaal in voltijdse school	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Technische opleiding	-19,636	7986,231	0,998	-19,245	7944,111	0,998	-19,836	7557,808	0,998
Beroepsgerichte opleiding	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Vrouw				0,795	0,3341	0,017	0,82	0,3408	0,016
Man				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Thuis taal niet Nederlands				0,052	0,416	0,9	0,15	0,4266	0,725
Thuis taal Nederlands				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Laagopgeleide moeder				0,038	0,322	0,905	-0,12	0,3363	0,721
Midden- of Hoogopgeleide moeder				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Match studiegebied							-0,321	0,4263	0,451
Geen match studiegebied							Ref. cat.	.	.
Match onderwijsvorm							-1,941	0,7684	0,012
Geen match onderwijsvorm							Ref. cat.	.	.
Zij-instromer							-0,272	0,6371	0,67
Geen zij-instromer							Ref. cat.	.	.

Nota's:

() B = logit van odds ratio; S.E. = Standaardafwijking; Ref. Cat. = Referentiecategorie*