

Leren en Werken

Evaluatie van het Decreet van 2008



**Smet M, Stevens C, De Rick K, De Witte K,
Van Landeghem G en De Fraine B**

september 2015

Inhoud

1	Inleiding	6
2	Kader Leren en Werken	10
2.1	<i>Geschiedenis van Leren en Werken</i>	10
2.2	<i>Decreet Leren en Werken</i>	11
2.3	<i>Situering Leren en Werken in het Vlaams onderwijssysteem</i>	13
3	Data en Methodologie	14
3.1	<i>Data</i>	14
3.1.1	Administratieve databanken	14
3.1.2	Kwalitatieve data	16
3.2	<i>Beschrijving van specifieke statistische analysetechnieken</i>	16
3.2.1	Operationalisering (on)gekwalificeerde uitstroom	17
3.2.2	Verschil-in-verschillen analyse	18
4	Studiehistoriek van leerlingen in leren en werken	23
4.1	<i>Grafische voorstelling individuele sequenties</i>	23
4.2	<i>Groepering sequenties</i>	24
4.3	<i>Conclusie</i>	30
5	Maatwerk	31
5.1	<i>Inleiding</i>	31
5.2	<i>Methodologie</i>	31
5.3	<i>Beschrijving systeem screening en fasering</i>	33
5.3.1	Intake	33
5.3.2	Screening	33
5.3.3	Trajectbegeleiding	34
5.3.4	Arbeidsdeelname	34
5.3.5	Brugproject	35
5.3.6	Persoonlijk Ontwikkelingstraject.....	35
5.3.7	Voortraject	36
5.3.8	Component leren	37
5.4	<i>Doorstroom doorheen de fasen binnen leren en werken</i>	37
5.4.1	Sequentie-analyse: DBSO	38
5.4.2	Sequentie-analyse : Syntra	46
5.5	<i>Duurtijd fasen</i>	49
5.6	<i>Kans om ingeschaald te worden in bepaalde fase (profielen fasen)</i>	53
5.7	<i>Impact maatwerk</i>	59
5.7.1	Impact maatwerk op gekwalificeerd schoolverlaten.....	59
5.7.2	Impact maatwerk op arbeidsdeelname	62
5.8	<i>Conclusie</i>	72
6	Voltijds engagement	74
6.1	<i>Inleiding</i>	74
6.2	<i>Methodologie</i>	75
6.3	<i>Algemeen overzicht</i>	75

6.4	<i>Kwantitatieve analyses</i>	78
6.5	<i>Conclusie</i>	84
7	Modularisering: proces en effecten	85
7.1	<i>Modularisering: concept en doelen</i>	85
7.1.1	Concept	85
7.1.2	Doelen	85
7.1.3	Mechanismen	86
7.2	<i>Het proces van modularisering</i>	87
7.2.1	Wettelijk kader voor het proces van modularisering	87
7.2.2	De wettelijke bepalingen	87
7.2.3	Verdere operationalisering van het proces	89
7.3	<i>Evaluatie van het proces van modularisering</i>	90
7.3.1	Onderzoeksopzet	90
7.3.2	Resultaten	92
7.4	<i>Effect van modularisering</i>	100
7.4.1	Onderzoeksmethode	100
7.4.2	Resultaten	101
7.5	<i>Conclusie</i>	112
8	Financiering	114
8.1	<i>Inleiding</i>	114
8.2	<i>Methodologie</i>	114
8.3	<i>Beschrijving Inkomstenbronnen</i>	115
8.4	<i>Typologie</i>	121
8.5	<i>Conclusie</i>	135
9	De rol van de regionale overlegplatformen (ROP)	137
9.1	<i>Organisatie</i>	137
9.1.1	Bevoegdheden	137
9.1.2	Samenstelling van de regionale overlegplatformen	138
9.1.3	Rapportering en advisering	139
9.1.4	Spreiding van de regionale overlegplatformen	140
9.2	<i>Aandachtspunten uit de eerste werkingsjaren</i>	140
9.2.1	Lessen uit de voortgangsrapporten	141
9.2.2	Adviezen van VLOR en SERV	141
9.3	<i>Specifieke aandachtspunten voor Brussel</i>	142
9.4	<i>Onderzoeksopzet</i>	143
9.4.1	Onderzoeksvragen	143
9.4.2	Onderzoeksmethode	144
9.5	<i>Onderzoeksresultaten</i>	146
9.5.1	Invulling en realisatie van de bevoegdheden	146
9.5.2	Samenwerking met VDAB, RTC en werkgevers/sectoren	153
9.5.3	Verklarende factoren	153
9.5.4	Brusseltoets	160
9.5.5	Diversiteitstoets	161
9.6	<i>Conclusie</i>	162
10	Samenvatting en conclusies	164
10.1	<i>Data en methodologie</i>	164
10.2	<i>Studiehistoriek van leerlingen in Leren en Werken</i>	165

10.3	<i>Maatwerk voor elke leerling</i>	165
10.4	<i>Voltijds engagement</i>	167
10.5	<i>Ontwikkeling van modulaire opleidingsstructuren en rendement van modulair onderwijs</i>	168
10.6	<i>Financiering van het stelsel</i>	169
10.7	<i>Rol van de regionale overlegplatformen</i>	169
11	Aanbevelingen	171
11.1	<i>Evaluatiecriteria</i>	171
11.2	<i>Gegevens en monitoring</i>	171
11.3	<i>Evaluatie decreet Leren en Werken</i>	171
12	Referenties	176
13	Bijlagen	184
13.1	<i>Figuren en tabellen</i>	184
13.2	<i>Dataverzameling voor de analyse van het proces van modularisering</i>	199
	13.2.1 <i>Topiclijst</i>	199
	13.2.2 <i>Stappenplan modularisering (document van AKOV)</i>	200
13.3	<i>ROP werking : dashboard</i>	204

1 Inleiding

Op 10 juli 2008 werd het Decreet Leren en Werken ingevoerd. Dit had een ingrijpende verandering van het Vlaamse stelsel van duaal leren voor ogen. Er was aandacht voor een volwaardige certificering. Elke leerling moest een voltijds engagement behalen. De Centra voor Deeltijds Onderwijs, Centra voor Deeltijdse Vorming en Syntra moesten beter op elkaar afgestemd worden. Dankzij maatwerk konden jongeren die het op sociaal of persoonlijk vlak moeilijk hebben, gepast geholpen worden.

In het decreet werd in artikel 140 opgenomen:

“Dit decreet wordt uiterlijk in 2013 geëvalueerd. De evaluatie omvat ook een Brusseltoets en een diversiteittoets. De Vlaamse Regering bepaalt de nadere modaliteiten van de evaluatie. De resultaten van de evaluatie worden aan het Vlaams Parlement meegedeeld.”

In het eerste hoofdstuk bekijken we de achtergrond van het stelsel van Leren en Werken. We beginnen met de geschiedenis en schetsen hoe in Vlaanderen het duaal leren reeds aanwezig is sinds de Middeleeuwen. Ambachtslui verenigden zich toen in gilden. Leerjongens konden een vak aanleren bij een ambachtsman. De meester moest de leerling niet betalen maar opleiden, zodat deze kon deelnemen aan de meesterproef van de Gilde en tot het beroep kon toetreden als gezet. Zo kon hij op zijn beurt opklimmen tot meester en leerjongens opleiden. De leerjongens hadden echter weinig rechten. Daarom werd in de twintigste eeuw geleidelijk regulering opgesteld om de jongeren te beschermen en werd de mogelijkheid tot vergoeding verankerd. De opleidingen werden gestructureerd en bijkomende opleidingen werden voorzien, zowel voor de leerling als de werkgever. Centra werden opgericht om de theoretische vorming te organiseren en de federale (naderhand Vlaamse) overheid sloot de overeenkomsten. Deze groeiden uiteindelijk uit tot Syntra-leertijd.

In 1983 werd de leerplicht verhoogd van 14 tot 18 jaar. Vanaf 15 jaar, indien de leerling de eerste twee leerjaren van het voltijds secundair onderwijs heeft gevolgd, of desgevallend 16 jaar, is hij deeltijds leerplichtig. Hierdoor ontstonden vanuit de bevoegdheid van Onderwijs Centra voor Deeltijds Onderwijs in 1984. Het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs werd wettelijk vastgelegd in 1990.

De twee systemen van Syntra en Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO) bestonden naast elkaar. Ze hebben beide eigen accenten. Syntra-leertijd vertrekt vanuit de werkplek, DBSO vertrekt vanuit het centrum/de lescomponent. Om het duaal stelsel op te waarderen en de leerlingen meer kansen te geven, werd het Decreet Leren en Werken opgesteld. Hierdoor werden beide systemen binnen hetzelfde stelsel geplaatst.

Leerlingen konden dankzij het decreet een getuigschrift behalen, zowel binnen de Syntra als in het DBSO. Ze moesten ook aan een voltijds engagement voldoen, met een component leren en een component werkplekleren. De component leren kunnen ze volgen in Centra voor Deeltijds Onderwijs en in Syntra. Het uiteindelijke doel van de component werkplekleren is de arbeidsdeelname. Er werden echter ook bijkomende fasen in het leven geroepen om leerlingen te ondersteunen die hier nog niet klaar voor

zijn. Leerlingen die niet arbeidsrijp zijn, kunnen werken aan hun arbeidservaring in een brugproject. Leerlingen die nog niet weten welke opleidingsrichting ze willen uitgaan, kunnen hierbij in een voortraject terecht. Naast deze onderwijsfunctie beoogde het decreet ook een zorgfunctie: leerlingen die worstelen met een bepaalde problematiek, bijvoorbeeld verslavingen, worden persoonlijk begeleid om dit te overwinnen en binnen een structuur van vorming te blijven.

In een volgend hoofdstuk bespreken we de methodologie die we gebruikt hebben doorheen het rapport. We hebben bijzondere aandacht voor de data die we gebruiken. We baseren ons kwantitatief onderzoek op administratieve data die aangeleverd werden vanuit het Departement Onderwijs en Vorming enerzijds en Syntra Vlaanderen anderzijds. Vervolgens werden door de Kruispuntbank voor Sociale Zekerheid (KSZ) gegevens geleverd uit het Datawarehouse Arbeidsmarkt en Sociale Bescherming (DWH AM&SB) om ook de arbeidsmarktstatus van leerlingen te kunnen bestuderen.

Voor de kwalitatieve gegevens bestudeerden we de relevante literatuur en rapporten. We voerden ook interviews met relevante actoren, zoals regionale overlegplatformen, Syntra Vlaanderen en koepelorganisaties van aanbieders van voortrajecten, brugprojecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten, en legden veldbezoeken af.

We bekijken in een volgend hoofdstuk welke leerlingen instromen in het Stelsel van Leren en Werken. Wat is hun (studie)voorgeschiedenis? Hiervoor maken we gebruik van de techniek van sequentie-analyse, waarmee trajecten gevisualiseerd kunnen worden en bekeken doorheen de tijd. Op die manier kan er gekeken worden naar wat de meest frequent gemaakte overgangen zijn tussen de verschillende hoofdstructuren en/of onderwijsvormen. Eén van de redenen waarom leerlingen instappen in duaal leren is het watervaleffect. Dit pogen we binnen dit hoofdstuk te onderzoeken.

Vervolgens bekijken we ook wat de doorstroom is binnen het stelsel zelf om het maatwerk te bestuderen. We bespreken de intake- en screeningprocedure en gaan dieper in op de verschillende fasen (arbeidsdeelname, voortraject, brugproject en persoonlijk ontwikkelingstraject). We onderzoeken of er een verschil is tussen de populatie van de fasen op het vlak van geslacht, nationaliteit, leeftijd, problematische afwezigheden en de GOK-indicatoren opleidingsniveau van de moeder, thuistaal, thuisloos zijn of behoren tot de trekkende bevolking. We nemen ook indicatoren op voor de grootsteden om na te gaan of de grootstedelijke context een andere impact heeft dan de niet-grootstedelijke omgeving. We bekijken de impact die het invoeren van Leren en Werken heeft gehad op de (on)gekwalificeerde uitstroom en arbeidsdeelname. Daarnaast voeren we een sequentie analyse van de verschillende fasen binnen het stelsel. We bekijken wat de meest voorkomende fasenopvolgingen zijn.

Eén van de hoofddoelen van het decreet was het behalen van een voltijds engagement. Elke leerling moest gedurende 28 uren per week in een leercomponent en werkplekleercomponent terecht kunnen. Trajectbegeleiders helpen de leerling om een gepaste arbeidsplaats te vinden of om ingeschreven te worden in brugprojecten, voortrajecten of persoonlijke ontwikkelingstrajecten. We bespreken wat in het decreet bedoeld werd met een voltijds engagement en of dit behaald werd. We halen hiervoor de doorlichtingsverslagen van de Onderwijsinspectie aan en rapporten die opgesteld werden rond Leren en Werken in Vlaanderen. We analyseren op basis van de gekoppelde administratieve data van het Departement Onderwijs en Vorming en Syntra Vlaanderen of er een verschil te merken is tussen de verschillende fasen in het behalen van het

voltijds engagement. Hoe evolueren de statussen 'niet onmiddellijk beschikbaar' en 'te oriënteren'? Kunnen er gelijkenissen gevonden worden tussen de leerlingen die geen plaats vinden?

Het maatwerk dat binnen Leren en Werken beoogd wordt met de verschillende fasen en het verschil tussen de leertijd en het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs maakt het financieringssysteem erg complex. Deze financiering gebeurt niet enkel door middel van geldelijke financiering, maar ook door het ondersteunen van projecten, verlenen van infrastructuur en personeel. Daarboven komen de verschillende niveaus die de steun bieden: Europa, België, Vlaanderen, de provincies, steden en gemeenten, stichtingen, paritaire comités en sectoren. We proberen de verschillende financieringen in kaart te brengen. We passen de typologie van Jegers, Kesteloot, De Graeve en Gilles toe. Deze typologie werd opgesteld om de financiering binnen de gezondheidszorg te structureren en vertrekt vanuit het idee dat met financiering het gedrag van de ontvangers beïnvloed kan worden. Er worden twee dimensies bekeken. Binnen de eerste wordt de link tussen de activiteit en de ontvangen middelen onderzocht. Binnen de tweede komt de link tussen het ontvangen bedrag en de werkelijke kost aan bod. Naast deze twee dimensies is ook de eenheid van betaling belangrijk: wordt de financiering bepaald per uur, per leerling, per periode en zo verder. Elke financiering heeft gewenste en perverse effecten op basis van de winsten of verliezen die de verstrekker van de dienst tegenkomt. We bespreken deze voor elke financieringsbron.

De impact van de modularisering wordt onderzocht aan de hand van een verschil-in-verschil analyse. Het eerste verschil houdt rekening met een vergelijking van uitkomstvariabelen tussen controle- en behandelingsgroep. Het tweede verschil komt tot stand bij een vergelijking van de uitkomstvariabelen met een bijkomende controlegroep. Het is in regel niet mogelijk voor de leerlingen om selectief deel te nemen aan de fasen of het modulair systeem (uitzonderingen uitgesloten). Hierdoor kunnen de twee groepen als gelijk in verwachting vóór de interventie worden beschouwd en kan een causaal verband van het maatwerk en de modularisering op verschillende uitkomstvariabelen worden geschat.

Daarenboven evalueren we de methodiek om modulaire trajecten te ontwikkelen op basis van relevantie en efficiëntie. Relevantie houdt in dat wat men doet, in overeenstemming is met de doelen die men wil bereiken. Dat is in dit geval komen tot een rationeel en transparant opleidingsaanbod. Efficiëntie betreft de mate waarin een bepaald resultaat of een bepaalde toestand tegen minimale kosten tot stand kan worden gebracht. Hiervoor werden de methodieken van modularisering in kaart gebracht en werden sleutelfiguren geïnterviewd vanuit de Dienst Beroepsopleiding (DBO) en het Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV), de Sociaaleconomische Raad van Vlaanderen (SERV), het SBO, het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODi) en de Onderwijsinspectie, de Onderwijsnetten, de Vlaamse Onderwijsraad, Syntra Vlaanderen en de sectoren.

In het laatste hoofdstuk wordt de samenwerking tussen de relevante actoren binnen een regionaal overlegplatform (ROP) onderzocht. Vanaf 1 januari 2009 werd binnen deze regionale overlegplatformen de verantwoordelijkheid geplaatst inzake de organisatie en het aanbod van Leren en Werken in de regio. In de ROP's zetelen afgevaardigden van de centra, CLB, RESOC, VDAB en waarnemers van de overheid. Ze staan in voor het vormings- en opleidingsaanbod, de toeleiding, oriëntering, doorverwijzing en de realisatie van het voltijds engagement. Daarnaast moeten ze samenwerken met Regionale

Technologiecentra (RTC), met derden zoals de VDAB, met individuele werkgevers en sectorale organisaties om zo de afstemming van het opleidingsaanbod en de kwaliteit van de werkcomponent te verbeteren. Hiervoor worden binnen dit onderzoek met de leden van drie ROP's gesproken om te peilen naar de uitvoering van het decreet, de randvoorwaarden, de samenwerking tussen actoren in het ROP en de samenwerking met andere actoren. Hiervoor wordt de dashboard-methode toegepast waarbij een beoordelingsrooster wordt voorgelegd aan de stakeholders met vragen en antwoordmogelijkheden die voortvloeien uit de theorie. De ondervraagden moeten dan hun antwoord staven aan de hand van concrete voorbeelden. Hiermee kan een betere verklaring van de sterktes en zwaktes verkregen worden en komen de prioriteiten ook beter naar voor.

2 Kader Leren en Werken

2.1 Geschiedenis van Leren en Werken

Werkplekleren komt al sinds eeuwen voor in Vlaanderen. Tijdens de Middeleeuwen verenigden ambachtslui zich in gilden. Sommige beroepen mochten enkel uitgevoerd worden door leden van deze gilden. Hierdoor was er een kwaliteitsbewaking van de producten, maar ook een monopolie op de productie ervan.

In deze gilden maakten de leden afspraken met elkaar. De regels waren divers en afhankelijk van de gilde, maar ze introduceerden onder andere een vorm van sociale zekerheid: indien een lid van de gilde stierf, zorgden de andere gildeleden voor zijn vrouw en kinderen. Verder werden er regels ingesteld om concurrentie tegen te gaan, zoals het instellen van een minimumprijs voor het verkopen van het eindproduct of een maximaal aantal toegelaten knechten per meester. Jongeren konden bij deze ambachtslui een vak aanleren. De jongeren werkten gratis voor hun meester. Wanneer ze de stiel onder de knie hadden, mochten ze deelnemen aan een meesterproef zodat zij door de gildeleden beoordeeld kon worden. Indien zij hiervoor slaagden, mochten ze zelf toetreden tot de gilde en kregen ze de titel van Gezel. Uiteindelijk konden ze doorgroeien tot Meester.

Op 29 juni 1906 werd een Ministerieel Besluit uitgevaardigd voor de leercontracten om meer stabiliteit te geven aan de leerlingen en de beroepsopleiding te bevorderen. Er werden voorwaarden opgelegd aan leerlingen en ambachtlieden in ruil voor premies voor de werkgevers. Voor het sluiten van de leerovereenkomsten werden leerlingsecretariaten in het leven geroepen. Deze leerlingsecretariaten organiseerden daarnaast cursussen en lezingen voor beroepsvervolmaking. Leerlingen ontvingen een minimale vergoeding voor hun werk. De verplichtingen van sociale wetgeving werden tot een minimum herleid voor deze jongeren. Ouders bleven kindergeld ontvangen. De Commissie voor Beroepsopleidingen moest controleren of de werkgever de nodige bekwaamheid bezat om het vak aan te leren. Ze hielden ook toezicht op de vorderingen van de leerling door examens in te stellen en bezoeken op de werkvloer af te leggen.

De leercontracten bestonden naast het Technisch Onderwijs. Dit technisch onderwijs verschilde echter op een aantal punten: enkel de meest voorkomende beroepen konden aangeleerd worden en voor arme gezinnen was het soms nodig dat de jongeren al zorgden voor een bron van inkomsten. Binnen de leercontracten konden jongeren een vak aanleren vanaf dat er één werkgever een plaats aanbod, zelfs indien het een nichemarkt betrof. Jongeren konden ook een vergoeding krijgen voor hun werk (De Paepe e.a. 1949).

In 1976 werden door middel van het Koninklijk Besluit van 4 oktober 1976 Instituten voor Voortdurende Vorming van de Middenstand gecreëerd en werd de structuur van de opleidingen vastgelegd. In 1980 ging de bevoegdheid hiervan over naar de gewesten. In 1991 werden de Opleidingen overgedragen naar het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO). In 2002 gingen de vormingscentra over tot vijf Syntrakoepels. In 2006 ging de bevoegdheid van de opleidingen over naar het Vlaams Agentschap voor Ondernemingsvorming Syntra Vlaanderen, dat onder de bevoegdheid valt van de Vlaamse minister van Werk (Departement Onderwijs en Vorming, 2008). Binnen het

stelsel van leercontracten konden leerlingen geen diploma behalen. Dit veranderde in 2008 dankzij het Decreet Leren en Werken.

In 1914 werd in België de leerplicht ingevoerd. Jongeren van 6 tot 14 jaar moesten les volgen. Leerplicht is niet gelijk aan schoolplicht omdat de leerling niet naar school moet om onderwijs te volgen, hij kon dit ook via thuisonderwijs doen. In 1983 werd de leerplicht verlengd naar 18 jaar. Kinderen zijn leerplichtig vanaf het jaar dat ze zes jaar worden tot het einde van het schooljaar waarin ze achttien worden. Indien een jongere 18 jaar wordt voor 1 juli, is hij slechts leerplichtig tot de dag voor zijn achttiende verjaardag. Indien de jongere verjaart na 30 juni, is hij leerplichtig tot 30 juni van het schooljaar waarin hij achttien wordt. Bijkomend vervalt de leerplicht bij het slagen voor het voltijds secundair onderwijs. Voor minderjarigen van vreemde nationaliteit geldt de leerplicht vanaf de zestigste dag waarop hij en zijn ouders of voogd ingeschreven werden in het vreemdelingen- of bevolkingsregister in België. Een jongere wordt deeltijds leerplichtig vanaf 16 jaar of vanaf 15 jaar indien hij de eerste 2 leerjaren van het voltijds secundair onderwijs heeft gevolgd. Hij moet hier niet voor geslaagd zijn (Wet leerplicht, 1983).

Samen met de invoering van de deeltijdse leerplicht in 1983 werden in september 1984 Centra Deeltijds Onderwijs ingericht binnen een testfase. In 1990 werd dit wettelijk vastgelegd in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO). Jongeren konden binnen dit stelsel een diploma, getuigschrift van bedrijfsbeheer en attesten van verworven bekwaamheden (BVR, 1990).

Sinds 2003 vallen de Centra voor Deeltijdse Vorming onder de bevoegdheid van de Minister van Onderwijs. Voordien viel dit onder de Minister van Cultuur (Vandenbroucke, 2007).

In 2008 werd met het Decreet Leren en Werken gepoogd om de verschillende systemen te integreren in één stelsel, met aandacht voor de verschillende achtergronden en werkpunten van leerlingen.

2.2 Decreet Leren en Werken

De Competentie agenda voor Vlaanderen van 14 mei 2007 stelde het bereiken van competenties door Leren en Werken mede centraal. Leerlingen moesten naast technische competenties ook sociale competenties en een goede werkethiek aanleren. Er moest ook een betere plaatsing komen van de leerlingen in technisch- en beroepsonderwijs. De bedoeling was dat hiervoor tewerkstellingsbegeleiders zouden worden aangesteld, die de vraag en aanbod van werkplaatsen op elkaar zouden moeten afstemmen. De Competentie agenda leidde mee tot het Decreet Leren en Werken in 2008.

In het Decreet Leren en Werken van 10 juli 2008 staan verschillende elementen centraal. Allereerst moet er een voltijds engagement zijn voor de leerlingen. Dit wil zeggen dat de component leren en de component werkplekleren samen minstens 28 uren per week aanwezigheid vereisen. Aan de component leren kunnen de leerlingen in Centra voor Deeltijds Onderwijs en Syntra voldoen. De component werkplekleren kan door middel van arbeidsdeelname en het volgen van brugprojecten en voortrajecten. Het persoonlijk ontwikkelingsstraject kan één of beide componenten vervangen. Er kan van het voltijds

engagement afgeweken worden tijdens de periode tussen de inschrijving van de leerling en de screening, in de periode tussen het sluiten en het starten van een overeenkomst en tijdens de actieve sollicitatie. Verdere informatie kan teruggevonden worden in het hoofdstuk over het voltijds engagement.

Het programma dat de leerlingen volgen moet leiden tot een beroep.

Doorheen de opleiding moeten de jongeren beroepsgeoriënteerde certificaten of onderwijskundige certificaten kunnen behalen, waardoor dezelfde kwalificaties kunnen behaald worden als in het voltijds beroepsonderwijs. Zowel in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs als in de leertijd kan dus een diploma secundair onderwijs behaald worden dat gelijkwaardig is aan de voltijdse opleidingsvormen (eindtermen van algemene vorming in het BSO).

De studie- en loopbaanbegeleiding worden voorzien door het CLB en de VDAB.

Ten slotte moet een verplichte intake- en screeningsprocedure gevolgd worden bij het toetreden van de leerling. Dankzij deze procedures kunnen jongeren ingeschaald worden in de volgende fasen: arbeidsdeelname, brugproject, voortraject en persoonlijk ontwikkelingstraject. Hoewel het uiteindelijke doel arbeidsdeelname is, moeten jongeren die hier nog niet rijp of bereid toe zijn begeleid worden. Hiervoor werden verschillende fasen ingericht. Indien een jongere nog niet arbeidsrijp is, wordt hij via een brugproject tewerkgesteld bij een VZW of regionale overheid. Hierdoor kan de jongere arbeidservaring opdoen. Een leerling die nog niet beslist heeft welke opleidingsrichting hij wil volgen, wordt in een voortraject geplaatst. Daarnaast werd een fase ingericht voor leerlingen die worstelen met een problematiek, bijvoorbeeld verslaving. Meer informatie hierover vindt u in het hoofdstuk over het maatwerk. Binnen het systeem van leren en werken is er bijzondere aandacht voor leerlingen met sociale of persoonlijke problemen, onder andere via de vier fasen. Het blijft echter onderwijs en is gericht op het behalen van een kwalificatie.

Binnen het stelsel van Leren en Werken worden de leertijd en het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs geïntegreerd binnen eenzelfde stelsel. De combinatie van leren en werken kan gevolgd worden in Centra voor Deeltijds Onderwijs en bij Syntra. Ze vallen voor het Leren en Werken programma onder het toezicht van de onderwijsinspectie en zijn in staat om diploma's van secundair onderwijs uit te reiken. De bevoegdheden bleven echter verschillend. De VDAB en Syntra Vlaanderen vallen onder de minister van Werk. Het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs, de leertijd en de Centra voor Leerlingenbegeleiding vallen onder de Minister van Onderwijs. De budgetten van de leertijd komen van het Departement Werk en Sociale Economie. Ten tijde van het decreet Leren en Werken vielen de bevoegdheden van Onderwijs en Werk onder dezelfde Minister: Frank Vandenbroucke. Nadien vielen de bevoegdheden onder verschillende ministers.

Een leerling kan instappen in het stelsel van Leren en Werken vanaf dat hij of zij 15 jaar is en de eerste graad van het secundair onderwijs afgerond heeft. Vanaf 16 jaar valt deze voorwaarde weg. Voor de brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten kunnen leerlingen ingeschreven blijven tot het einde van het schooljaar waarin ze 18 jaar worden. Binnen de arbeidsdeelname zijn leerlingen toegelaten tot 25 jaar.

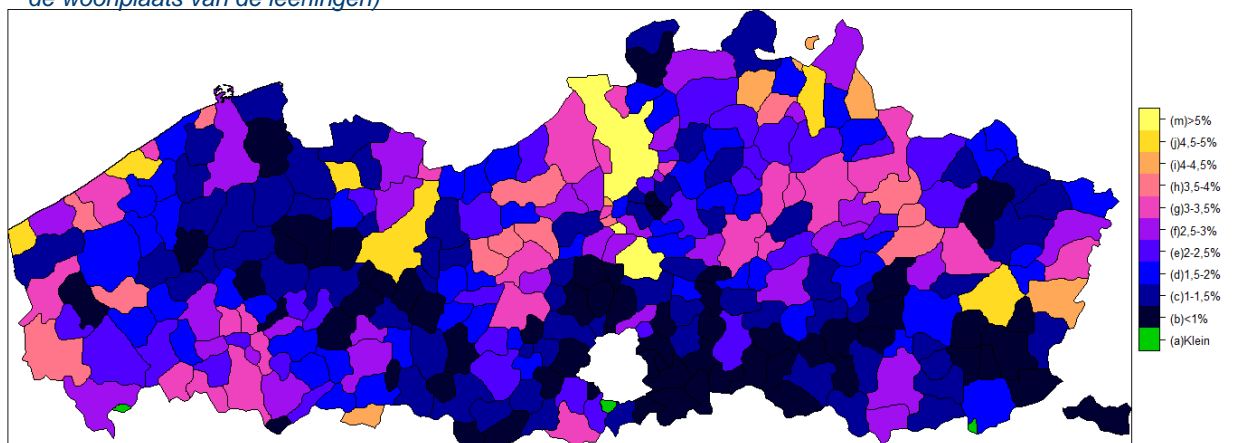
2.3 Situering Leren en Werken in het Vlaams onderwijsstelsel

Het stelsel Leren en Werken wordt vaak vermeld als alternatief voor het voltijds secundair onderwijs. In het masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs (Vlaamse Regering, 2013) wordt aangegeven dat Leren en Werken zich onderaan de hiërarchie binnen het Vlaams secundair onderwijs bevindt. De maatschappelijke appreciatie voor Leren en Werken is erg laag. Jongeren die kiezen voor Leren en Werken doen dat vaak niet vanuit een positieve keuze, maar eerder als een laatste stap in de waterval binnen het Vlaams onderwijs.

De algemene evolutie in het leerlingenaantal Leren en Werken is positief. Steeds meer jongeren kiezen voor Leren en Werken. In het schooljaar 2013-2014 ging het om ongeveer 12.000 leerlingen. Binnen Leren en Werken is ongeveer een kwart ingeschreven in de leertijd en drie vierde in het DBSO. De trend binnen DBSO is eerder stijgend, tegenover een dalend aantal leerlingen in de leertijd (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015).

Daarnaast is er ook een regionale variatie in het aanbod en aandeel van Leren en Werken binnen het secundair onderwijs. In Figuur 1 wordt aangegeven hoeveel % van de leerlingen uit het secundair onderwijs in een regio (d.w.z. op basis van de woonplaats van de leerlingen) DBSO volgen. Deze percentages schommelen tussen minder dan 1% tot meer dan 5%. In Antwerpen bijvoorbeeld, volgt meer dan 5% van de leerlingen het DBSO.

Figuur 1 Geografische variatie in het aandeel DBSO binnen het secundair onderwijs (op basis van de woonplaats van de leerlingen)



3 Data en Methodologie

3.1 Data

Het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt, is gebaseerd op diverse databronnen. We bespreken allereerst de databanken vanuit het Departement Onderwijs Vorming enerzijds en Syntra Vlaanderen anderzijds. In aanvulling op deze gegevens werd ook beroep gedaan op een aantal variabelen uit het datawarehouse arbeidsmarkt en sociale bescherming (DWH AM&SB). Daarna bespreken we de bijkomende dataverzameling die voornamelijk bestond uit interviews met relevante stakeholders binnen Leren en Werken.

3.1.1 Administratieve databanken

Voor de kwantitatieve analyses gebruikten we gekoppelde data op leerlingenniveau uit de administratieve databanken van het Departement Onderwijs en Vorming en Syntra Vlaanderen. In een latere fase werden deze door de Kruispuntbank voor Sociale Zekerheid (KSZ) aangevuld met gegevens uit het Datawarehouse Arbeidsmarkt en Sociale Bescherming (DWH AM&SB).

We vroegen aan het Departement Onderwijs en Vorming informatie over alle leerlingen (geboortecohorte 1983 tot en met geboortecohorte 1998) die in de loop van hun schoolloopbaan minstens één inschrijving in het DBSO (of in de controlegroep BSO en BUSO OV3) hadden. De dataset van het Departement Onderwijs en Vorming bevat informatie over de schoolloopbaan van de leerlingen (inschrijvingen per schooljaar en administratieve groep), hun persoonlijke kenmerken (geslacht, nationaliteit en geboortjaar), hun GOK-kenmerken (thuis taal, opleiding van de moeder, thuisloze of trekkende leerlingen), problematische afwezigheden, de behaalde studiebewijzen (per schooljaar en administratieve groep). Voor de leerlingen uit het DBSO kregen we gedetailleerde informatie over de fase waarin ze ingeschaald waren. Voor de leerlingen buiten DBSO kregen we informatie over hun stage. Syntra Vlaanderen leverde gelijkaardige data aan. Bijkomend leverden ze ook gegevens aan over de werkplek van de leerlingen.

Op de gegevens van het Departement Onderwijs en Vorming hebben we een reeks hercoderingen toegepast.

Ten eerste kan een leerling meerdere nationaliteiten hebben (gehad). Aangezien in onze databank geen effectiviteitsdatum aanwezig is, kunnen we echter niet zien in welke volgorde hij de nationaliteiten verkreeg, of hij een dubbele nationaliteit bezit, hoe oud hij was bij het verwerven ervan en in welke fase hij zich toen bevond. Daarom hebben we ervoor gekozen om de leerlingen met verschillende nationaliteiten slechts eenmaal te hernemen. De leerlingen werden gehercodeerd naar Belg en niet-Belg. Indien een leerling Belg en niet-Belg is geweest, wordt hij gehercodeerd naar Belg.

Daarnaast waren de vier fases van Leren en Werken binnen DBSO niet rechtstreeks aanwezig maar wel via een gedetailleerdere codering. In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van hoe de detailcodes gegroepeerd werden in een aantal grotere klassen (zie

laatste kolom in Tabel 1) Voor elke van deze detailcodes wordt tevens aangegeven of dit als voltijds engagement beschouwd kan worden.

Tabel 1 Groepering codes fasen Leren en Werken (Departement Onderwijs en Vorming)

Omschrijving	Code	Is dit VE?	Groepering fase
AI met steun ESF DA 99AN300	AD	Ja	Arbeidsdeelname
AI IBO 99AN310	AI	Ja	Arbeidsdeelname
Alternerend leren met steun ESF	AL	Ja	Arbeidsdeelname
AI Soc Mar 99AN320	AS	Ja	Arbeidsdeelname
AI met steun ESF BIO 99AN330	AT	Ja	Arbeidsdeelname
Aangevraagd	AV	Neen	Niet onmiddellijk beschikbaar
AI met steun ESF ILW 99AN350	AW	Ja	Arbeidsdeelname
Bijkomende opleiding - cfr decreet	BO	Ja	Arbeidsdeelname
Brugproject	BP	Ja	Brugproject
Cult, soc of sportactiviteiten - cfr decreet	CS	Ja	Arbeidsdeelname
Interimarbeid	IA	Ja	Arbeidsdeelname
JOJO-contract	JO	Ja	Arbeidsdeelname
NOB omwille van andere redenen	NA	Neen	Niet onmiddellijk beschikbaar
NOB omwille van screeningsperiode	NC	Neen	Niet onmiddellijk beschikbaar
NOB omwille van externe begeleiding	NE	Neen	Niet onmiddellijk beschikbaar
NOB omwille van medische redenen	NM	Neen	Niet onmiddellijk beschikbaar
NOB omwille van weigeren aanbod, spijbelen	NO	Neen	Niet onmiddellijk beschikbaar
NOB omwille van sociale redenen	NS	Neen	Niet onmiddellijk beschikbaar
NOB omwille van tuchtmaatregel	NT	Neen	Niet onmiddellijk beschikbaar
POT 28 uur	PA	Ja	Persoonlijk ontwikkelingstraject
POT 13 uur	PD	Ja	Persoonlijk ontwikkelingstraject
Persoonlijk ontwikkelingstraject	PO	Ja	Persoonlijk ontwikkelingstraject
POT 15 uur in combinatie met VT	PV	Ja	Persoonlijk ontwikkelingstraject
POT 15 uur in combinatie met Brug	PZ	Ja	Persoonlijk ontwikkelingstraject
Sportopleiding - cfr decreet	SO	Ja	Arbeidsdeelname
Thuishelper - cfr decreet	TH	Ja	Arbeidsdeelname
Tewerkstelling minder dan 13 uur	TM	Neen	Arbeidsdeelname
Te oriënteren	TO	Neen	Te oriënteren
Te oriënteren- POT	TP	Neen	Te oriënteren
Te oriënteren- VT	TV	Neen	Te oriënteren
Te oriënteren-BRUG	TX	Neen	Te oriënteren
Te oriënteren-Arbeidsdeelname	TY	Neen	Te oriënteren
Tewerkstelling zonder ESF beh vermelde	TZ	Ja	Arbeidsdeelname
Voortraject	VT	Ja	Voortraject
Vrijwilligerscontract	VW	Ja	Arbeidsdeelname
Werkervaringsprojecten: WEP+, art 60...	WE	Ja	Arbeidsdeelname

Voor de analyses op de Syntradata voerden we tevens hercoderingen door. Moeders met de onderwijsniveaus lager onderwijs, lager secundair onderwijs en leertijd werden als laaggeschoold gerekend. De thuistaal werd gehercodeerd naar Nederlands en niet Nederlands.

Om meer gedetailleerde analyses te kunnen uitvoeren omtrent de arbeidscomponent van leerlingen in het stelsel van Leren en Werken werd vervolgens door de Kruispuntbank voor Sociale Zekerheid (KSZ) een koppeling uitgevoerd met het datawarehouse arbeidsmarkt en sociale bescherming (DWH AM&SB). Bij deze koppeling werd gewerkt met een steekproef van 75% en werden de oorspronkelijke gegevens van het Departement Onderwijs en Vorming enerzijds en Syntra Vlaanderen anderzijds opnieuw geanonimiseerd en gehercodeerd zodat er geen koppeling meer mogelijk was met eerder uitgevoerde analyses op de bestanden van Syntra Vlaanderen en het Departement Onderwijs en Vorming. Tijdens dit koppelingsproces werden ook alle variabelen die mogelijk gebruikt zouden kunnen worden om personen te identificeren (bv. concrete datums van in-of uitschrijving, NIS-codes van woonplaats, schoolnummers, etc.) verwijderd.

3.1.2 Kwalitatieve data

Voor dit onderzoek werden ook kwalitatieve data verzameld. Zo werden verschillende relevante actoren bevestigd om de resultaten op basis van de analyses van secundaire data te kunnen kaderen en valideren. Om de situatie in de brugprojecten en voortrajecten af te toetsen, hielden we een informatiesessie met het Steunpunt Lokale Netwerken. Het Steunpunt gaf op 17 oktober 2014 een presentatie waarbij de onderzoekers de gelegenheid kregen om vragen te stellen. Voor de persoonlijke ontwikkelingstrajecten, bezochten twee van de onderzoekers op 20 april 2015 een Centrum voor Deeltijdse Vorming in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Om te peilen naar de situatie binnen de leertijd werd een twee uur durend interview gehouden met An Van de Ven, Luc Neyens en Kristin Neuts van Syntra Vlaanderen op 9 april 2015. Verschillende onderzoekers hadden ook contact met Martine Van Kerkhove, projectverantwoordelijke bij de Dienst Beroepsopleiding van het Departement Onderwijs en Vorming.

Specifiek voor de analyses over het proces van modularisering en de werking van de ROP werden eveneens verschillende stakeholders bevestigd. De informatie over die gegevensverzameling is terug te vinden in de betreffende hoofdstukken.

3.2 Beschrijving van specifieke statistische analysetechnieken

Doorheen het rapport worden op basis van de administratieve data een aantal analyses uitgevoerd. Dit zijn relatief standaard technieken zoals beschrijvende statistieken en een aantal vormen van regressie-analyse : OLS (Ordinary Least Squares), logistische regressie, ordered logistische regressie en multinomiale logistische regressie. In de volgende secties worden twee concepten eerst verder uitgewerkt en beschreven vooraleer ze in de volgende hoofdstukken gebruikt worden. Het betreft met name de operationalisering van het concept (on)gekwalificeerde uitstroom en de techniek van het schatten van Difference-in-Differences (verschil in verschillen).

3.2.1 Operationalisering (on)gekwalificeerde uitstroom

Doorheen het rapport wordt eenzelfde definitie en operationalisering van (on)gekwalificeerde uitstroom aangehouden.

Volgens de gangbare theoretische definitie van 'gekwalificeerd' en 'voortijdig' 'schoolverlater' wordt al wie ooit start in het leerplichtonderwijs één keer schoolverlater: op het ogenblik dat hij/zij een eerste kwalificatie behaalt of op het ogenblik dat hij/zij het leerplichtonderwijs voor het eerst verlaat (volgens wat eerst komt). Soms wordt de definitie beperkt tot wie nog tijdens de leerplicht met leerplichtonderwijs begint.

In de operationele definitie is gewerkt met een tijdshorizon van maximaal drie opeenvolgende kalenderjaren. Dat is nodig om de range van kalenderjaren waarin we de schoolverlaters effectief kunnen detecteren niet te sterk te beperken. Een gevolg daarvan is dat sommige leerlingen toch meer dan één keer (in de praktijk: twee keer) 'schoolverlater' zijn. Daarnaast wordt de voorwaarde dat een schoolverlater nog tijdens de leerplicht moet gestart zijn in het leerplichtonderwijs, niet opgelegd.

De variabele (on)gekwalificeerde uitstroom werd berekend vanuit de gekoppelde data die aangeleverd werden vanuit het Departement Onderwijs Vorming en Syntra Vlaanderen. Leerlingen tussen 16 en 22 jaar werden geselecteerd. In de kalenderjaren van 2006 tot 2012 werden de 18 tot 22-jarigen hernomen, van 2005 tot 2012 de 17-jarigen en van 2004 tot 2012 de 16-jarigen.

Hierbij staat een kalenderjaar voor het einde van een schooljaar (of het overgangsmoment tussen twee schooljaren); bijvoorbeeld: kalenderjaar 2006 staat voor het einde van het schooljaar 2005–2006 (en voor de overgang tussen 2005–2006 en 2006–2007). De leeftijd is het verschil tussen het kalenderjaar en het geboortjaar; bijvoorbeeld: een zestienjarige schoolverlater in 2006 is geboren in 1990.

Het 'leerplichtonderwijs' is het geheel gevormd door het voltijds gewoon secundair onderwijs (zonder OKAN) tot en met het zesde leerjaar; het deeltijds beroepssecundair onderwijs; het buitengewoon secundair onderwijs en de leercontracten van Syntra.

Voor onze specifieke onderzoekspopulatie (leerlingen uit het DBSO en de leertijd, aangevuld met leerlingen uit de controlegroep, zijnde BSO en BUSO OV3) zijn de kwalificaties die een leerling moet behalen om gekwalificeerd uit te stromen zijn: een diploma van secundair onderwijs, een studiegetuigschrift van het zesde leerjaar voltijds gewoon beroepsonderwijs, een certificaat of een getuigschrift van opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair onderwijs. Binnen de leertijd is dit een certificaat, getuigschrift van de leertijd, diploma of studiegetuigschrift.

Een leerling verlaat het leerplichtonderwijs in kalenderjaar K als hij/zij in het voorafgaande schooljaar in het leerplichtonderwijs zat en in het volgende schooljaar niet. Voor een kwalificatie wordt maximaal tot twee kalenderjaren terug gekeken.

3.2.2 Verschil-in-verschillen analyse

In de hoofdstukken over Maatwerk en Modularisering wordt gebruik gemaakt van de techniek Verschil-in-Verschillen (Difference-in-Differences, DiD). Deze techniek wordt hieronder uitgelegd, toegepast op de analyse van de modularisering.

Sinds het werk van Ashenfelter (1978) en Ashenfelter & Card (1985) zijn er talrijke toepassingen geweest van de verschil-in-verschillen analyse op verscheidene socio-economische vraagstukken. Noemenswaardig is het onderzoek van Card & Krueger (1994) die een verrassend positief effect vaststellen van een minimumloonsverhoging op de tewerkstelling in de fast-food industrie en de studie van Dynarski (2003) die een positief effect meet van financiële hulpprogramma's voor studenten op hun latere slaagkans en inschrijving aan de universiteit. Vervolgens kan ook de paper van De Witte, Geys & Solondz (2014) worden vermeld die een positief causaal verband vaststelt tussen onderwijs-gerelateerde overheidsuitgaven en resultaten op het gestandaardiseerde, centrale examen in Nederland¹. In het verlengde hiervan is de studie van Cabus & De Witte (2011). Ze meten een negatief causaal verband van het verlengen van de leerplicht op het vroegtijdig schoolverlaten. Het gevonden effect is het grootst voor leerlingen ingeschreven in het beroepsonderwijs.

De decreetwijziging van 10 juli 2008 verdeelt de DBSO-leerlingen in twee verschillende groepen: leerlingen in gemodulariseerde opleidingen en leerlingen in niet-gemodulariseerde opleidingen. Vanaf september 2008 kwamen de DBSO-leerlingen gefaseerd in een modulair systeem terecht. Daarnaast zijn er leerlingen uit BuSO OV3 en voltijds BSO die nooit in een modulair systeem terecht komen (let wel: er zijn ook modulaire voltijdse BSO opleidingen). Ook de Syntra leertijd werd niet modulair aangeboden; maar de Syntra-leerlingen werden in deze analyses buiten beschouwing gelaten.

De leerlingen uit opleidingen die niet modulair zijn, beschouwen we als een 'controle groep', terwijl de leerlingen uit opleidingen die wel modulair zijn een 'experimentele groep' vormen. Bovendien zorgt het discontinue karakter van de datum van de decreetwijziging voor exogene variatie tussen deze twee groepen. Het is in regel niet mogelijk voor de leerlingen om selectief deel te nemen aan het modulair systeem (al bestaan er uitzonderingen van opleidingen die zowel modulair als lineair worden aangeboden). Hierdoor kunnen de twee groepen als gelijk in verwachting (*equal in expectation*) vóór de interventie worden beschouwd en kan een causaal verband van de modularisering op verschillende uitkomstvariabelen worden geschat (Meyer, 1995; Murnane & Willett, 2011; Angrist & Pischke, 2015). Samengevat vergelijken we volgende groepen voor en na de invoering van modularisering:

Controlegroep 1: leerlingen in opleidingen die nooit modulair geworden zijn (BSO en BuSO OV3)

Controlegroep 2: leerlingen in opleidingen die niet modulair zijn (maar wel ooit worden) (DBSO-opleidingen na september 2008 en voor hun modularisering)

Experimentele groep: leerlingen in opleidingen die modulair zijn (maar voordien niet waren) (gemodulariseerde DBSO-opleidingen)

¹ Geldt alleen in geval van aanzienlijke uitgaven. Indien de uitgaven als ondermaats worden beschouwd, leidt het additioneel budget tot punteninflatie.

Het is belangrijk om op te merken dat hierbij een belangrijke assumptie wordt geïntroduceerd. Er wordt namelijk aangenomen dat in de afwezigheid van de modularisering de uitkomstvariabelen in beide groepen op een analoge manier zouden evolueren (Angrist & Pischke, 2009). Dit wordt de gelijklopende tijdstrendassumptie (*parallel time trends assumption*) genoemd en kan als volgt worden gedefinieerd:

$$E[Y_0(1) - Y_0(0)|T = 1] = E[Y_0(1) - Y_0(0)|T = 0]$$

Hierbij staat $Y_0(t)|T = 0$ voor de potentiële uitkomst van DBSO leerlingen op tijdstip t zonder modularisering ($T=0$), terwijl $Y_0(t)|T = 1$ staat voor de potentiële uitkomst van DBSO leerlingen op tijdstip t met modularisering ($T=1$). We nemen dus aan dat het verschil tussen de potentiële uitkomst mét modularisering en de potentiële uitkomst zonder modularisering alleen door de decreetwijziging tot stand komt en niet door andere geobserveerde en verborgen factoren. Dit is aannemelijk in het huidige onderzoek. Niettemin wordt deze assumptie in de DiD literatuur als te restrictief beschouwd omdat ze in de praktijk vaak niet geldt (Abadie, 2005; Athey en Imbens, 2006). Bijgevolg dienen de gegevens zorgvuldig te worden onderzocht en in het geval van significante verschillen in tijdstrends kunnen de schatters van Abadie (2005) of Athey & Imbens (2006) worden gebruikt.

We geven de intuïtie van de DiD methode weer door ze stap voor stap op te bouwen. In een eerste stap berekenen we het verschil tussen de uitkomsten van de controle- en de experimentele groep (eerste verschil, *first difference*). De structurele vergelijking luidt:

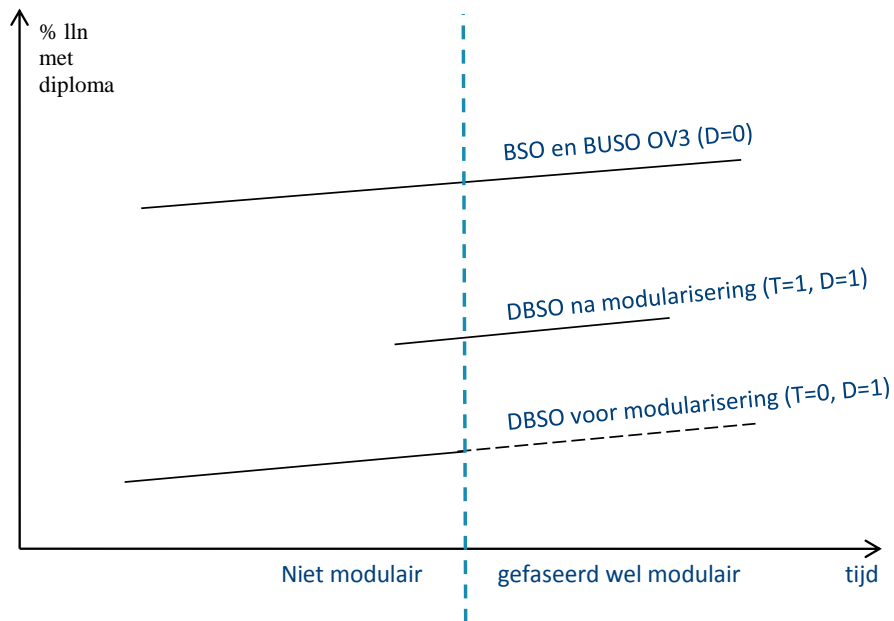
$$y = \beta_0 + \beta_1 T + u \tag{1}$$

Hierbij is y een uitkomstvariabele (uitval, ongekwalficeerde uitstroom, schoolse vertraging, spijbelen en aansluiting op de arbeidsmarkt), T is een indicator die aangeeft of een DBSO leerling in een opleiding zit voor ($T=0$) of na ($T=1$) de invoering van modularisering, en u is de foutenterm. De geschatte coëfficiënten zijn de constante β_0 en de invloed van T op de uitkomstvariabele gemeten via β_1 . We schatten dit model via een kleinste kwadraten methode (al leveren logistische regressies heel gelijkaardige resultaten op in termen van teken en significantie).

Deze eenvoudige vergelijking van voor en na de modularisering levert echter problemen op. Het is mogelijk dat dit een vertekend beeld geeft van het effect van modularisering aangezien tijdeffecten zoals bijvoorbeeld sensibilisering van jongeren om een kwalificatie te behalen of de arbeidsmarkt, een aanzienlijk invloed kunnen uitoefenen op de uitkomstvariabelen (Cabus & De Witte, 2011).

Bijgevolg, schatten we in de tweede stap een verschil-in-verschillen (*difference-in-differences*) model waarbij rekening wordt gehouden met een bijkomende controlegroep die de reguliere uitstroom voorstelt (zonder modularisering). Deze zijn de BSO en BuSO OV3 leerlingen. Als een robuustheidstest worden in een volgende analyses ook de ASO, TSO en KSO leerlingen toegevoegd aan de controlegroep. Deze groepen van jongeren zijn nooit onderhevig geweest aan een verandering in modularisering. Ze biedt bijgevolg een uitstekende bijkomende controlegroep. Grafisch kan dit als volgt worden voorgesteld:

Figuur 2 Grafische voorstelling difference-in-differences



In deze tweede stap kan het model als volgt worden geformuleerd (Imbens & Wooldridge, 2007):

$$y = \beta_0 + \beta_1 T + \beta_2 D + \delta_1 D^* T + u \quad (2)$$

Zoals voordien is y een uitkomstvariabele, T is een dummy variabele waarbij 1 staat voor de DBSO leerlingen die een opleiding met modularisering hebben en 0 voor de controlegroep van leerlingen die een opleiding hebben zonder modularisering. u is de foutterm. Nu wordt echter een additionele variabele ingevoerd, met name D die een (0,1) indicator is voor de onderwijsvorm van leerlingen. DBSO leerlingen krijgen een waarde 1 toegemeten, terwijl BSO en BuSO OV3 leerlingen een waarde 0 toegemeten krijgen op deze variabele. Enkel DBSO leerlingen (op enkele uitzonderingen van BSO opleidingen na) kunnen na de verandering van het decreet een modulaire opleiding volgen. Het interactie-effect ' D^*T ' heeft daarom overal een waarde 0, behalve voor DBSO-leerlingen na de invoering van de modularisering. Bijgevolg is de geschatte coëfficiënt van het interactie-effect de variabele die ons interesseert. Het meet in de regressie het causale effect van de beleidsverandering. Immers, het corrigeert voor het feit dat DBSO leerlingen typisch een hogere schooluitval kennen (correctie via de term D) dan BSO en BuSO OV3 leerlingen, en het corrigeert voor het feit dat er een tijdstrend aanwezig kan zijn (via de term T).

Het belang van het interactie-effect wordt schematisch in volgende tabel weergegeven:

Tabel 2 Impact interactie-effect

	Geen DBSO-leerling (D=0)	DBSO-leerling (D=1)
Voor invoering modularisering (T=0)	(T=0, D=0) → (T*D = 0)	(T=0, D=1) → (T*D = 0)
Na invoering modularisering (T=1)	(T=1, D=0) → (T*D = 0)	(T=1, D=1) → (T*D = 1)

In een derde stap vergroten we de precisie van het model door het toevoegen van extra controlevariabelen X. Dit zijn indicatoren met betrekking tot individuele-, familie-, school- en omgevingskarakteristieken. Dit leidt tot het volgende model:

$$y = \beta_0 + \beta_1 D + \beta_2 T + \delta_1 D * T + \gamma_1 X + u \quad (3)$$

Een belangrijke veronderstelling hierbij is dat de selectie in de experimentele groep niet gecorreleerd is met de fouteterm (*unconfoundedness assumption*). Met andere woorden, studenten kunnen niet kiezen of ze een opleiding modulair of lineair volgen. Aangezien er geen reden is om aan te nemen dat geobserveerde factoren zoals geboortjaar, motivatie of intelligentie gecorreleerd zijn met het moment van invoeren van modularisering, kan ervan worden uitgegaan dat deze assumptie geldt.

Een vierde stap in het model houdt rekening met de specifieke kenmerken van de opleiding. Tot nu toe werd aangenomen dat de uitkomsten onafhankelijk zijn van de eigenlijke toewijzing van de studenten aan de twee groepen (*Stable Unit Value Assumption, SUTVA*) (Rubin, 1978). Dit is echter niet waarschijnlijk door twee redenen.

Ten eerste is er in het Vlaamse onderwijs een sterk watervalsysteem waarbij de perceptie leeft dat meer arbeidsmarktgerichte opleidingen minder goed zijn dan meer algemeen vormende richtingen. Op die manier ontstaat een negatieve selectie en sterke peer-effecten in de opleidingen die gemodulariseerd worden. Deze peer-effecten kunnen nadelig zijn voor ook de sterkste en meest gemotiveerde leerlingen in de opleiding. Zo stellen De Witte & Csillag (2013) aanzienlijke peer effecten vast van spijbelaars op andere studenten. Aansluitend constateren Ong & De Witte (2013) dat de ethniciteit van de peergroep van leerlingen een causaal effect heeft op voortijdig schoolverlaten. Ten slotte tonen Bobonis & Finan (2009) aan dat buureffecten een significante rol spelen bij de inschrijving van studenten aan een secundaire school.

Ten tweede kan de kwaliteit van de opleiding veranderen na de invoering van modularisering. Om hieraan een oplossing te bieden, wordt model (3) met fixed effects geschat (Cabus & De Witte, 2011). Fixed effects zijn een methode om te corrigeren voor alle tijdsinvariante variatie. De fixed effects worden zowel op het niveau van de school, als op het niveau van de opleiding gelegd. Fixed effects op het niveau van de school corrigeert voor het feit dat sommige scholen bijvoorbeeld meer leerlingen aantrekken met een verhoogd risico voor schooluitval (zie De Witte en Rogge, 2012 voor de kenmerken

van dergelijke leerlingen). Fixed effects op het niveau van de opleiding corrigeert voor het feit dat sommige opleidingen door het watervalstelsel meer risico-leerlingen aantrekken.

Vervolgens is het interessant om verschillende jaren voor en na de invoering van het decreet in beschouwing te nemen in plaats van alleen 2007 en 2009. Hierdoor kan de tijdstrend beter worden aangetoond en kan een krachtiger besluit betreffende de trendbreuk worden weergegeven (statistisch vermogen en precisie verhogen).

4 Studiehistoriek van leerlingen in leren en werken

De eerste stap die we zetten in het analyseren van het stelsel van Leren en Werken is nagaan welke groep jongeren instroomt in Leren en Werken. Eén van de redenen die aangehaald wordt, is het watervaleffect. Dit houdt in dat leerlingen tijdens hun studieloopbaan van theoretische opleidingen steeds meer naar praktisch opleidingen gaan. Een jongere zou dan beginnen in de eerste graad (gemeenschappelijk secundair onderwijs of GSO) van het gewoon voltijds secundair onderwijs, overstappen naar het technisch secundair onderwijs (TSO) en/of het Beroepssecundair onderwijs (BSO) alvorens de stap naar Leren en Werken te zetten. Daarom bestuderen we eerst de (studie)voorgeschiedenis van leerlingen in het stelsel van leren en werken.

Hiervoor wordt de techniek van sequentie-analyse, waarmee trajecten gevisualiseerd kunnen worden en bekeken doorheen de tijd, toegepast. Bijkomend kan door middel van sequentie-analyse gekeken worden naar de doorstroming van de leerlingen doorheen hun onderwijsloopbaan. Deze methodiek wordt vaak gebruikt om arbeidsmarkttransities in kaart te brengen maar is eveneens bruikbaar om schoolcarrières in kaart te brengen (Gabadinho et al., 2011, Brzinsky-Fay et al., 2006, Studer et al., 2011). Zo maakt sequentie-analyse het mogelijk de doorstroomprofielen te categoriseren in een beperkt aantal groepen aan de hand van een soort longitudinale clusteranalyse. Op die manier kan er gekeken worden naar wat de meest frequent gemaakte overgangen zijn tussen bijvoorbeeld onderwijsvormen.

Aan de hand van het hypothetische voorbeeld in Tabel 3 wordt de methodiek kort uitgelegd: leerling 1 start in A (bv. richting, onderwijsvorm of fase binnen leren en werken), daarna gaat hij over naar B, vervolgens opnieuw naar A, daarna naar C, enz. Niet alle leerlingen moeten hetzelfde aantal elementen doorlopen: zo tellen de sequenties van leerling 1 en leerling 3 telkens 9 elementen en telt de sequentie van leerling 2 slechts 7 elementen.

Tabel 3 Voorbeeld sequenties

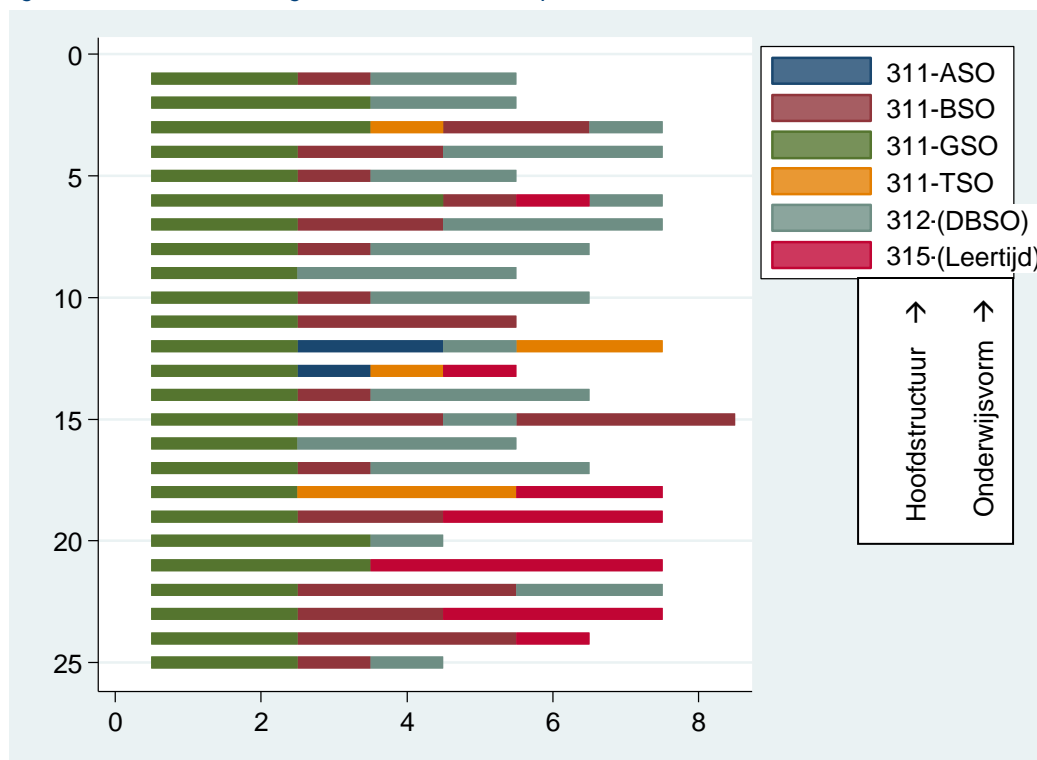
	Tijd								
Leerling 1	A	B	A	C	A	D	A	A	C
Leerling 2	D	A	B	A	D	A	D		
Leerling 3	C	B	C	D	E	A	E	A	B
...									

4.1 Grafische voorstelling individuele sequenties

De techniek is ook in staat om individuele sequenties grafisch voor te stellen. In Figuur 3 worden 25 individuele sequenties (in concreto een chronologische opeenvolging van schooljaren in een bepaalde hoofdstructuur en onderwijsvorm) grafisch voorgesteld. Elke horizontale balk stelt de secundaire schoolloopbaan van een leerling voor. Het cijfer op de horizontale as stelt de chronologie van de schooljaren voor. Op deze figuur start de eerste leerling (bovenste balk) dus met 2 schooljaren in het gemeenschappelijk secundair onderwijs (= de 1e graad) GSO (hoofdstructuur 311), volgt vervolgens 1 jaar BSO om

daarna 2 schooljaren in DBSO (hoofdstructuur 312) ingeschreven te zijn. De tweede leerling gaat na drie schooljaren in het GSO naar het DBSO, waar hij 2 jaar ingeschreven blijft.

Figuur 3 Visuele voorstelling van 25 individuele sequenties



4.2 Groepering sequenties

Vervolgens wordt nagegaan hoeveel verschillende sequenties (in concreto een specifieke opeenvolging van bepaalde onderwijsvormen en schooljaren voor een leerling) er zijn en hoeveel leerlingen een identieke sequentie delen. In het standaardmodel worden enkel sequenties die exact identiek zijn aan elkaar als identiek beschouwd. Een eerste alternatief is om opeenvolgende gelijke elementen als één element te beschouwen (bv. GSO gevolgd door GSO is identiek aan één status in GSO). Dit alternatief zal in het verdere verloop van die hoofdstuk aangeduid worden als 'groepering zelfde volgorde'. Een tweede alternatief is dat de volgorde van de elementen niet meer van belang is, maar enkel de aanwezigheid van identieke soorten elementen (bv. BSO gevolgd door DBSO is identiek aan DBSO gevolgd door BSO). Deze laatste groepering zal aangeduid worden als 'groepering zelfde elementen', maar is minder relevant om de studievoorgeschiedenis van leerlingen binnen leren en werken te analyseren. De drie groeperingsvarianten hebben elk voor- en nadelen: de standaardprocedure geeft een zeer gedetailleerd longitudinaal overzicht met de exacte chronologie en duurtijden, maar kan dikwijls leiden tot een versplinterd beeld. Mathematisch zijn er immers zeer veel combinaties mogelijk, waardoor de kans groot wordt dat weinig leerlingen een bepaalde sequentie delen. De 'groepering zelfde volgorde' elimineert als het ware de duurtijd van opeenvolgende identieke elementen, waardoor de exacte duurtijden van sequenties (en

de onderdelen ervan) niet meer tot uiting komen. Een voordeel is wel dat hierdoor het aantal mogelijke combinaties zal dalen en meer leerlingen gegroepeerd zullen worden in gemeenschappelijke sequenties. De 'groepering zelfde elementen' reduceert nog verder het aantal mogelijke combinaties waardoor sequenties ontstaan met grotere groepen van leerlingen. Via deze groepering zal de overgrote meerderheid van de leerlingen ingedeeld kunnen worden in een beperkt aantal sequenties. Het nadeel is dat hierbij de chronologie van de verschillende elementen niet meer van belang is. De keuze tussen de drie benaderingen is dus grotendeels een afweging tussen de mate van detail dat men wenst en de mate van overzichtelijkheid van de groepering van een groot deel van de leerlingen in een beperkt aantal sequenties.

Deze drie alternatieve benaderingen worden nog eens samengevat in Tabel 4 : het standaardmodel beschouwt enkel sequentie 2 identiek aan sequentie 1. De optie 'groepering zelfde volgorde' beschouwt ook sequentie 3 identiek aan sequentie 1 omdat de volgorde in beide identiek is: A – B – A – C. Volgens de optie 'groepering zelfde elementen' is ook sequentie 4 identiek aan sequentie 1 omdat ze dezelfde elementen bevatten, namelijk A, B en C.

Tabel 4 Voorbeeld groeperingsopties sequentie-analyse

Seq.	Tijd						Gelijk aan sequentie 1 ?		
							Groepering standaard model	Groepering zelfde volgorde	Groepering zelfde elementen
1	A	B	B	A	A	C			
2	A	B	B	A	A	C	Ja	Ja	Ja
3	A	B	A	C	C		Neen	Ja	Ja
4	C	B	A	B	C		Neen	Neen	Ja

In een volgende stap worden identieke sequenties over de leerlingen heen gegroepeerd en gesorteerd zodat het mogelijk wordt om te bepalen welke sequenties (en dus specifieke overgangen tussen de verschillende leerjaren) het meest voorkomen. Vervolgens kan men deze sequenties in tabelvorm of grafisch weergeven. In de tabelvorm worden de sequenties weergegeven aan de hand van een cijfercode. In Tabel 5 wordt een overzicht gegeven van de gebruikte codes: de eerste drie cijfers geven de hoofdstructuur aan (311=gewoon voltijds secundair onderwijs, 312=gewoon deeltijds beroepssecundair onderwijs, 313=gewoon deeltijds secundair zeevisserijonderwijs, 314=deeltijdse vorming, 315=leertijd en 321=buitengewoon secundair onderwijs) daarna volgt eventueel de specificatie van de onderwijsvorm (waarbij 999 staat voor een onthaaljaar). De tabel geeft ook de frequenties weer van deze combinaties van hoofdstructuren en onderwijsvormen op basis van de inschrijvingscijfers van schooljaar 2003 tot en met schooljaar 2012.

Enkel leerlingen met minstens 1 inschrijving in het deeltijds beroepssecundair onderwijs of leertijd werden hierbij hernomen. Bovendien werden enkel die leerlingen die vóór 2006 in een eerste leerjaar (of onthaalklas) in het gewoon of buitengewoon secundair onderwijs zaten opgenomen. Van deze leerlingen kan (tot het schooljaar 2012) immers een voldoende lange schoolloopbaan gereconstrueerd worden. Indien deze beperking

niet doorgevoerd wordt zullen de sequenties vertekend worden door zowel linkse als rechtse censoring (van leerlingen die hun secundaire schoolloopbaan vóór 2003 gestart zijn en van leerlingen van wie de schoolloopbaan verder doorloopt dan 2012 zullen we immers geen volledige sequentie kunnen opstellen). Hierdoor zouden er een groot aantal sequenties voorkomen die slechts over een beperkt aantal schooljaren lopen en bijvoorbeeld slechts 1 of 2 jaar GSO bevatten of sequenties die ogenschijnlijk beginnen met DBSO of leertijd zonder een andere voorafgaande studierichting.

Tabel 5 Codering leerjaren

code	opleiding	Freq.	Percent
1	311-999	1 659	1.6
2	311-ASO	1 297	1.25
3	311-BSO	20 494	19.77
4	311-GSO	33 289	32.11
5	311-HBO	106	0.1
6	311-KSO	420	0.41
7	311-TSO	6 920	6.67
8	312-DBSO	25 542	24.64
9	313-BSO	2	0
10	314-CDV	252	0.24
11	315-Leertijd	7 329	7.07
12	321-1 BUSO type 1	14	0.01
13	321-2 BUSO type 2	77	0.07
14	321-3 BUSO type 3	5 962	5.75
15	321-ASO4	2	0
16	321-BSO4	133	0.13
17	321-GSO4	165	0.16
18	321-TSO4	17	0.02
	Total	103 680	100

In Tabel 6 worden alle sequenties gerapporteerd die gedeeld worden door minstens 100 leerlingen. Hiermee worden ongeveer 40% van alle leerlingen afgedekt: dit wil zeggen dat 60% van de leerlingen een sequentie heeft die hij/zij met minder dan 100 andere leerlingen deelt. Verder kan nog opgemerkt worden dat iets meer dan 9% van de leerlingen een unieke opeenvolging van codes heeft (die dus met geen enkele andere leerling gedeeld wordt). De standaardgroeperingswijze, die mathematisch een zeer groot aantal combinaties toelaat, zorgt hier dus duidelijk voor een gefragmenteerde groepering.

Indien een code in de tabel gevolgd wordt door een dubbele punt en een cijfer betekent dit dat deze code een aantal (weergegeven door het cijfer na de dubbele punt) schooljaren na elkaar voorkomt. De meest voorkomende sequentie staat bovenaan in de tabel: '4:2 3:2 8:2'. Dit wil zeggen 2 keer code 4 (GSO), gevolgd door 2 keer code 3 (BSO) en 2 keer code 8 (DBSO). De tweede meest voorkomende sequentie is 2 jaar GSO, gevolgd door 1 schooljaar BSO en 3 jaar DBSO.

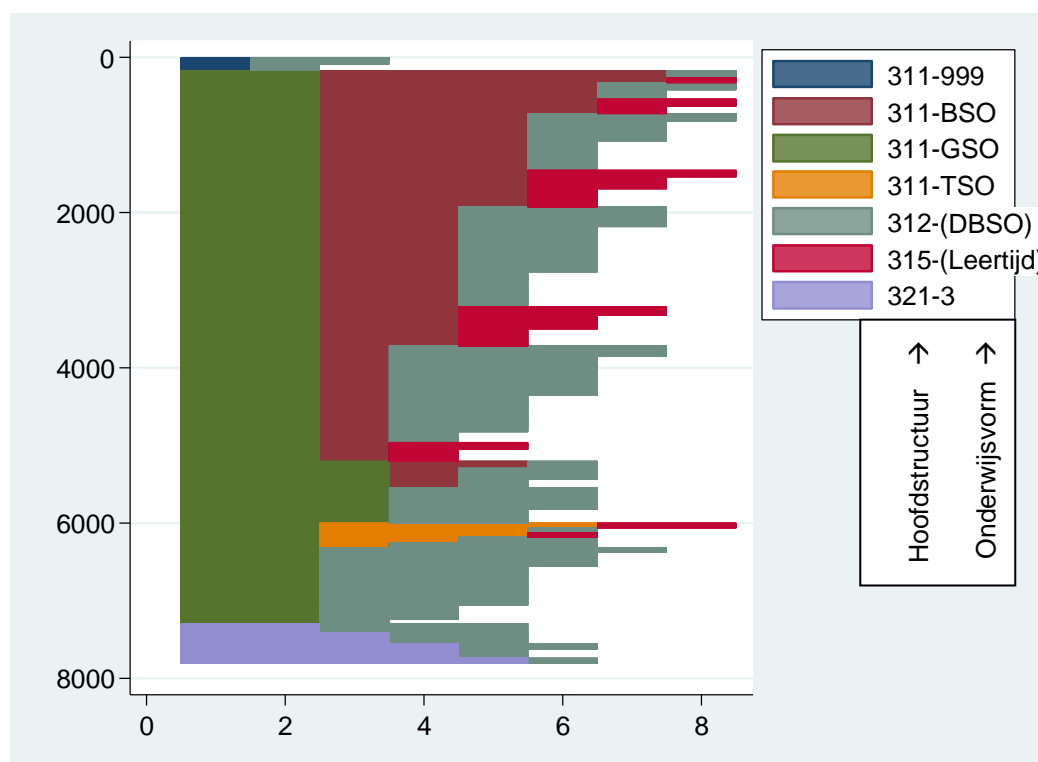
Tabel 6 Meest frequente sequenties op basis van het standaardmodel

Sequentie	Freq.	%	Cumul. %
4:2 3:2 8:2	585	3.73	3.73
4:2 3 8:3	504	3.21	6.94
4:2 8:3	502	3.2	10.15
4:2 3 8:2	467	2.98	13.12
4:2 3:2 8	446	2.84	15.97
4:2 3:3 8	380	2.42	18.39
4:3 8:3	276	1.76	20.15
4:2 3:3 8:2	256	1.63	21.78
4:2 3:2 8:3	252	1.61	23.39
4:2 3:3 11	236	1.51	24.9
4:2 3:2 11	222	1.42	26.31
4:3 8:2	180	1.15	27.46
4:2 8:2	179	1.14	28.6
4:2 8:4	179	1.14	29.74
4:2 3:2 11:2	174	1.11	30.85
4:2 3:3 11:2	154	0.98	31.83
4:2 3 11	153	0.98	32.81
4:2 3 8	143	0.91	33.72
4:3 3 8:2	143	0.91	34.63
14:3 8:2	140	0.89	35.53
4:2 3 8:4	133	0.85	36.38
4:2 3:4 8	122	0.78	37.15
14:4 8	121	0.77	37.92
14:2 8:3	119	0.76	38.68
4:2 3:2 11:3	113	1	39.4
4:3 3 8	109	0.7	40.1
Unieke seq.	1472	9.39	100
Opmerking : indien een code (in de linker kolom) gevolgd wordt door een dubbele punt, geeft het cijfer na de dubbele punt aan hoeveel keer de code (cijfer voor de dubbele punt) onmiddellijk na elkaar voorkomt. Indien een code niet gevolgd wordt door een dubbele punt, komt deze code slechts één keer voor.			

In Figuur 4 worden de meest voorkomende sequenties (die samen 50% van de leerlingen omvatten) grafisch voorgesteld. Op de horizontale as staat de chronologie van de schooljaren en op de verticale as geeft de hoogte van de gekleurde balken het aantal

leerlingen weer. Deze figuur omvat dus bijna 8000 leerlingen. Ook hier zien we duidelijk dat de grootste groep van leerlingen die (na verloop van tijd) in het deeltijds onderwijs komt eerst 2 jaar ingeschreven was in het GSO, gevolgd door 1 of meerdere schooljaren in het BSO. Onderaan de figuur zien we een groep leerlingen die na 2 of meer leerjaren in BUSO-OV3 in het deeltijds onderwijs terechtkomt.

Figuur 4 Meest voorkomende sequenties (50% van de leerlingen) op basis van het standaardmodel



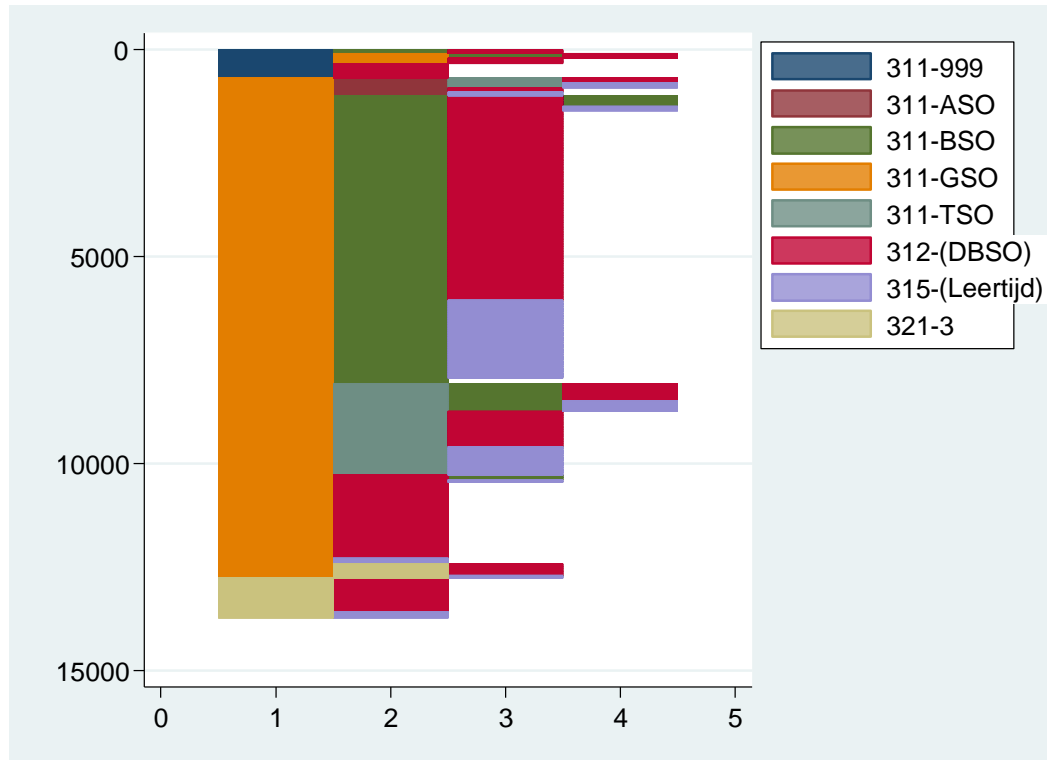
In Tabel 7 wordt het resultaat weergegeven van een sequentie-analyse volgens de methode 'groepering zelfde volgorde': hierbij worden opeenvolgende schooljaren in dezelfde combinatie hoofdstructuur-onderwijsvorm samen genomen tot 1 element (bv. 2 opeenvolgende schooljaren BSO wordt beschouwd als 1 element BSO en is dus identiek aan 3 opeenvolgende schooljaren BSO). Op die manier wordt het aantal mogelijke combinaties gereduceerd en zal de concentratie van de sequenties toenemen: er blijven minder verschillende sequenties over en elke sequentie zal meer leerlingen tellen. In de tabel worden alle sequenties die meer dan 100 leerlingen tellen hernomen. Hiermee omvatten we meer dan 85% van de leerlingen. Ruim 29% van de leerlingen volgt het traject 4-3-8: een of meerdere jaren GSO, gevolgd door een of meerdere jaren BSO, gevolgd door een of meerdere jaren DBSO. Bijna 12% van de leerlingen die in deze analyse opgenomen werden heeft als sequentie: GSO, gevolgd door BSO en leertijd.

Tabel 7 Meest frequente sequenties op basis van het standaardmodel 'groepering zelfde volgorde'

Sequentie	Freq.	%	Cumul. %
4 3 8	4 587	29.25	29.25
4 3 11	1 877	11.97	41.22
4 8	1 839	11.73	52.95
4 7 8	848	5.41	58.36
14 8	816	5.2	63.56
4 7 11	685	4.37	67.93
4 7 3 8	409	2.61	70.54
1 8	349	2.23	72.76
4 14 8	281	1.79	74.56
4 3 8 3	262	1.67	76.23
4 7 3 11	262	1.67	77.9
14 11	141	0.9	78.8
4 3	139	0.89	79.68
4 11	136	0.87	80.55
1 4 8	128	0.82	81.37
4 2 7 8	123	0.78	82.15
4 2 7 11	121	0.77	82.92
4 8 3	116	0.74	83.66
1 4 3 8	105	0.67	84.33
4 2 8	100	0.64	84.97
4 3 8 11	100	0.64	85.61
Unieke seq.	278	1.77	100

Op Figuur 5 worden de 25 grootste sequenties nogmaals visueel voorgesteld. Ook hier is het duidelijk dat de grootste groep leerlingen in het DBSO een voorgeschiedenis heeft in het BSO. De groepering van opeenvolgende gelijkaardige schooljaren laat nu ook duidelijker zien dat er ook een aanzienlijke groep is die een of meerdere schooljaren in het TSO heeft gevolgd en daarna, eventueel via BSO, in het DBSO of in de leertijd terecht komt (een indicatie voor het watervalstelsel).

Figuur 5 Meest voorkomende sequenties (grootste 25) op basis van het model 'groepering zelfde volgorde'



4.3 Conclusie

Uit voorgaande sequentie-analyses blijkt dat leerlingen die instromen in het DBSO of in de leertijd hoofdzakelijk een traject hebben afgelegd binnen het gewoon onderwijs: doorgaans 2 jaar GSO (gemeenschappelijk secundair onderwijs (= de 1e graad)), gevolgd door een of meerdere jaren BSO. Vervolgens is er een groep van leerlingen die na GSO eerst nog een of meerdere jaren TSO volgt alvorens (eventueel eerst via BSO) in DBSO of leertijd in te schrijven. Deze groep zouden we kunnen omschrijven als leerlingen die via het waternetstelsel instromen. Er is ook een relatief grote groep die rechtstreeks vanuit GSO instroomt in leren en werken: dit zijn hoofdzakelijk leerlingen die al schoolse vertraging hebben opgelopen. Ten slotte is er ook nog een groep leerlingen die na twee of meer jaar in BUSO OV3 instroomt in (voornamelijk) DBSO en (in mindere mate) in de leertijd.

5 Maatwerk

5.1 Inleiding

Leerlingen die in het stelsel van Leren en Werken willen stappen, doen dit om verschillende redenen. In Figuur 5 zagen we reeds dat het watervaleffect voor een aanzienlijke groep van leerlingen een rol kan spelen. Daarnaast kunnen ze dit ook doen omdat ze zin hebben om vaardigheden aan te leren die direct in de praktijk inzetbaar zijn, omdat ze tijdens hun studies een inkomen willen verwerven, omdat ze de motivatie kwijt zijn om voltijds naar school te gaan, en zo verder. De leerlingen die in Leren en Werken instromen zijn daardoor erg uiteenlopend. Om voor deze verschillende soorten leerlingen een passende aanpak te bieden, werd het maatwerk binnen Leren en Werken ingebouwd. Leerlingen kunnen (althans in het DBSO) in vier fasen ingeschaald worden: een persoonlijk ontwikkelingstraject, brugproject, voortraject en arbeidsdeelname. Dankzij de integrale visie rond leren, waarin zowel een leercomponent als een werkpleklercomponent thuishoort, kunnen leerlingen gesocialiseerd worden, werkervaring opdoen en een kwalificatie behalen.

Vanuit de oproep luidde de onderzoeksvraag naar maatwerk als volgt:

De centrale boodschap in het decreet van 10 juli 2008 is het realiseren van het voltijds engagement voor elke jongere binnen een optimaal leertraject dat resulteert in een beroepsgerichte kwalificatie. Hierbij is een adequaat maatwerk essentieel. Een eerste onderzoeksvraag is dan ook in hoeverre dit maatwerk sinds 2008 vorm heeft gekregen en of dit geleid heeft tot een betere matching (minder uitval, minder ongekwalificeerde uitstroom, minder schoolse vertraging). Hiervoor dient er tevens inzicht gekregen te worden in de profielen van de leerlingen in diverse fasen gekoppeld aan opleidingsrichtingen die gevolgd worden in de verschillende systemen van leren en werken (Oproep Evaluatieonderzoek Leren en Werken) .

In dit hoofdstuk bekijken we hoe het maatwerk tot stand komt binnen het stelsel van Leren en Werken en welk effect dit heeft. Na de inschrijving van een leerling in een Centrum voor Deeltijds Onderwijs of Syntra, moet hij binnen de veertien dagen gescreend en ingeschaald worden. De inschaling houdt in dat de leerling toegewezen wordt aan één van de vier fasen (enkel in DBSO). We geven een beschrijving van deze screening en beschrijven vervolgens de verschillende fasen (arbeidsdeelname, voortraject, brugproject en persoonlijk ontwikkelingstraject) met hun specificiteit, het doelpubliek dat ze beogen en eventuele problemen die ze ondervinden. We gaan vervolgens na of we een profiel van de leerlingen in de fasen van leren en werken kunnen opstellen. Met behulp van sequentie-analyse onderzoeken we welke overgangen binnen leren en werken het meest voorkomen. Daarnaast bespreken we ook nog de tijd die de leerlingen doorbrengen in de verschillende fasen.

5.2 Methodologie

Binnen dit hoofdstuk geven we inzicht in het proces van intake en screening. We beschrijven het profiel van de leerlingen in de verschillende fasen en pogen een verklaring te geven van wie in welke fase komt. Daarnaast bekijken we de doorstroom

doorheen de fasen en verklaren de duurtijd van de fasen. Vervolgens gaan we na wat de impact was van de invoering van het nieuwe stelsel op de kans op gekwalificeerd uitstromen en op arbeidsdeelname van leerlingen.

We brengen de verschillende fasen in kaart en bekijken hoe de leerlingen er ingeschaald worden. De intake- en screeningprocedure kon echter niet op kwantitatieve wijze bestudeerd worden omdat de screening niet uniform gestructureerd uitgevoerd wordt en niet centraal opgeslagen wordt. Vanuit gesprekken met het Steunpunt Lokale Netwerken en Regionale Overlegplatformen blijkt dat de screening ook niet op eenzelfde wijze uitgevoerd wordt bij de verschillende CDO en Syntra. Dit bemoeilijkt verder een kwantitatieve analyse van de screening.

Voor de kwantitatieve analyses werken we binnen dit hoofdstuk hoofdzakelijk met gekoppelde administratieve data die we van het Departement Onderwijs en Vorming en Syntra Vlaanderen op leerlingenniveau ontvingen. Dit zijn voornamelijk gegevens die de scholen doorsturen naar het Departement Onderwijs en Vorming en data van Syntra Vlaanderen. Wanneer gegevens van het Departement Onderwijs en Vorming en Syntra echter gekoppeld worden, verliezen we telkens een aanzienlijk deel van de observaties omdat leerlingen van de leertijd niet steeds terug te vinden zijn in de databanken van het Departement Onderwijs en Vorming. In een latere fase werden deze gegevens aangevuld met gegevens uit het Datawarehouse Arbeidsmarkt en Sociale Bescherming.

We voeren descriptieve analyses uit om te bekijken welk profiel van leerlingen in de verschillende fasen zit. Met behulp van een multinomiale logistische regressie pogen we na te gaan welke kenmerken samenhangen met de toewijzing in een bepaalde fase of er een goede voorspeller van zijn. De in de data aanwezige variabelen die een mogelijke verklaring kunnen bieden voor mogelijke verschillen zijn echter beperkt: geslacht, nationaliteit en de Gok –indicatoren thuistaal, opleidingsgraad van de moeder, het behoren tot de trekkende bevolking en het thuisloos zijn. Niet alle variabelen zijn echter voor elke leerling aanwezig: voornamelijk bij trekkende bevolking en thuisloos enerzijds en (in mindere mate) bij thuistaal en opleidingsniveau van de moeder is er niet steeds een waarde terug te vinden voor de leerlingen.

Bovendien zijn de onafhankelijke variabelen geslacht, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau van de moeder, thuisloos en trekkend per leerling slechts eenmaal aanwezig of is er geen start- of einddatum aanwezig. Bij een variabele als geslacht spreekt dit voor zich, maar bij voorbeeld nationaliteit en thuisloos kunnen wel dynamisch zijn. Voor de nationaliteit zou het echter interessant zijn om te weten wanneer een leerling van nationaliteit veranderd is of een dubbele nationaliteit heeft aangenomen. Hierdoor is het moeilijk om deze variabelen te gebruiken om de evolutie van de leerlingen doorheen de verschillende fasen te verklaren: we beschikken namelijk niet over variabelen die wijzigen bij de originele inschaling of bij de overgang naar een andere fase.

Vervolgens brengen we door middel van sequentie-analyse de doorstroom doorheen de verschillende fasen binnen leren en werken in kaart en proberen we de duurtijd die leerlingen in de verschillende fasen doorbrengen te verklaren. We gaan tevens na of we kunnen verklaren in welke fase een leerling ingeschaald wordt en wat de impact is van de invoering van het nieuwe systeem op de kans op het behalen van een kwalificatie. Ten slotte analyseren we de impact van de invoering van het nieuwe stelsel leren en werken op de arbeidsdeelname van de leerlingen.

Als voorbereiding namen we de Onderwijsspiegels en doorlichtingsverslagen van de Onderwijsinspectie door, alsook rapporten van de Vlaamse Onderwijsraad en de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen en relevante wetenschappelijke literatuur rond Leren en Werken.

Om de kwantitatieve resultaten te interpreteren, wonnen we informatie over de praktijk in bij actoren in het veld. Vooral bij de persoonlijke ontwikkelingstrajecten, brugprojecten en voortrajecten hadden we vragen. Hiervoor konden we terecht bij het Steunpunt Lokale Netwerken en een Centrum voor Deeltijdse Vorming dat Persoonlijke Ontwikkelingstrajecten organiseert.

5.3 Beschrijving systeem screening en fasering

5.3.1 Intake

In het decreet staat beschreven dat bij inschrijving in een Centrum voor Deeltijds Onderwijs of Syntra met de jongere (en zijn ouders) een intakegesprek gevoerd wordt waarin zijn vroegere schoolloopbaan en verworven competenties aan bod komen. Zijn schoolloopbaan met schoolwijzigingen, attesten, problematische afwezigheden, werkervaring en mobiliteit wordt bekeken om te peilen naar motivatie en (leer)stoornissen. Vervolgens wordt samen met het Centrum voor Leerlingenbegeleiding een overzicht gemaakt van zijn psychosociale situatie: waaronder zijn of haar persoonlijkheid, aanleg, interesses, opleidingsvoorkeur, socio-culturele en familiale achtergrond, ambities, persoonlijke moeilijkheden en successen. Dit beoogt een beeld te krijgen van de situatie van de leerling en zijn gezin. Voor elke leerling wordt een multidisciplinair dossier samengesteld. (Kabinet, 2008).

5.3.2 Screening

Na het intakegesprek volgt voor DBSO-leerlingen de screening. In het decreet werd opgenomen dat de VDAB middelen en methodieken moet opstellen voor de screening naar de meest gepaste fase voor de component werkplekleren, met het oog op kwaliteitsborging (Decreet Leren en Werken, 2008). De door de VDAB gevalideerde screeningstool die hiervoor werd opgesteld is een stellingentest. De bedoeling is dat na een intakegesprek de stellingentest wordt ingevuld door de jongeren. De resultaten van deze test en bijkomende informatie verkregen uit secundaire bronnen worden dan besproken met de jongere. De tien gebruikte criteria zijn: werkbereidheid, stiptheid, aanvaarden van gezag, inzet/volhouden, aandacht/concentratie, omgaan met kritiek, samenwerken/functioneren in team, flexibiliteit, initiatief nemen en sociale vaardigheden. Vanuit de resultaten van de stellingentest wordt een criteriumgericht interview gehouden (Kabinet, 2008).

Vanuit gesprekken met actoren in het veld, blijkt echter dat deze stellingentest de jongere te veel inschaalt binnen de arbeidsdeelname, terwijl dit uit de gesprekken niet de meest passende fase blijkt te zijn. Daarom gebruiken de scholen hun eigen methodieken, waardoor verschillen ontstaan tussen de scholen (SLN, 2014).

Indien de trajectbegeleider van mening is dat de leerling in een persoonlijk ontwikkelingsstraject zou passen, moet het Centrum voor Leerlingenbegeleiding een gemotiveerd verslag opstellen. Hiervoor wordt gekeken naar zijn schoolloopbaan, sociale situatie, medische antecedenten, hulpverleningshistoriek en de groeimogelijkheden die hij zou krijgen binnen het systeem van Leren en Werken (Kabinet, 2008).

Het resultaat van de screening dat bindend is, leidt tot een trajectadvies. Op basis hiervan kan de leerling aan de slag gaan binnen de fasen van Leren en Werken (arbeidsdeelname, voortraject, brugproject of persoonlijk ontwikkelingsstraject) of wordt hij geleid naar een andere onderwijsvorm, zoals het Buitengewoon Onderwijs of de leertijd. Er moet dus niet gewacht worden op het trajectbegeleidingsplan (Decreet Leren en Werken, 2008).

Binnen de leertijd kunnen leerlingen bij hun inschrijving enkel ingeschaald worden in arbeidsdeelname. Indien het contract verbroken wordt, kan de trajectbegeleider de leerling toeleiden naar een voortraject. Indien de leerling van start gaat in een voortraject kan hij ingeschreven blijven in de leertijd en één dag in de week les volgen met de bedoeling na het voortraject terug naar een leerovereenkomst te oriënteren. Deze voortrajecten worden niet door Syntra zelf georganiseerd. Indien de leerling in een persoonlijk ontwikkelingsstraject of brugproject stapt, moet hij zich uitschrijven bij Syntra (Syntra, 2015).

5.3.3 Trajectbegeleiding

In het DBSO wordt het resultaat van de screening opgenomen in een trajectvolgsysteem van de VDAB, waarbij voor elke jongere uiterlijk een maand na de screening een trajectbegeleidingsplan opgesteld wordt door de trajectbegeleider van het CDO in overleg met betrokkenen van de leer- en werkpleklercomponent. Voor leerlingen in een persoonlijk ontwikkelingsstraject wordt dit opgesteld door de trajectbegeleiders van het CDO en CDV en de betrokkenen van de leer- en werkpleklercomponent (Decreet Leren en Werken, 2008). Voor de leertijd was deze registratie ook in het decreet opgenomen, maar wordt dit in de praktijk niet gedaan. Hier leidde de inschrijving van de leerlingen aanvankelijk tot een registratie als werkzoekende, waardoor de leerlingen met een leerovereenkomst uitnodigingen voor sollicitaties ontvingen, met de nodige administratieve last voor VDAB en Syntra tot gevolg. Met het kabinet werd toen afgesproken dat dit binnen de leertijd voor arbeidsdeelname niet meer moet gedaan worden. Syntra Vlaanderen verschaft informatie aan uitstromende leerlingen over de VDAB.

Om de twee maanden is er een overleg tussen de trajectbegeleider van het centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs of de trajectbegeleider van Syntra Vlaanderen, het centrum voor leerlingenbegeleiding en zo nodig de VDAB en het centrum voor deeltijdse vorming, ter eventuele bijsturing van het trajectbegeleidingsplan (Decreet Leren en Werken, 2008).

5.3.4 Arbeidsdeelname

Voor inschaling binnen de arbeidsdeelname vertoont de jongere werkwilgheid en arbeidsrijpheid en kan hij of zij kan tewerkgesteld worden in een bedrijf (Decreet Leren en

Werken, 2008). Leerlingen kunnen in deze fase ingeschreven zijn tot hun vijftiende jaar. Een verschil tussen minder- en meerderjarige leerlingen is dat een meerderjarige na 30 dagen problematische afwezigheid in de werkcomponent uitgeschreven wordt uit het DBSO. Voor een minderjarige in het DBSO geldt dit niet. In de leertijd moeten de jongeren sowieso binnen de 30 dagen van de werkcomponent over een werkplaats beschikken. Voor DBSO komt dit dus neer op 10 weken en voor de leertijd op 7,5 weken. Er werden wel enkele uitzonderingen voorzien: de periode tussen de inschrijving en de screening, de periode tussen het sluiten en starten van een overeenkomst en de periode van actieve sollicitatie.

Er bestaan verschillende contracten waaronder leerlingen kunnen presteren. Deze bepalen mede hoe (via een loon of een vergoeding) en of de leerlingen vergoed worden. Onder een leerverbintenis binnen de leertijd is het ook mogelijk dat ze niet vergoed worden.

5.3.5 Brugproject

Indien de jongere arbeidsbereidheid vertoont maar over onvoldoende arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden beschikt, wordt hij ingeschaald in een brugproject. Deze jongeren hebben nood aan opleiding, bemiddeling en een gestructureerde opvang en begeleiding. Ze kunnen een werkervaring opdoen bij of via een VZW, OCMW of gemeentebestuur. Ze mogen niet in de private sector tewerkgesteld worden, met uitzondering van de zorgsector (Decreet Leren en Werken, 2008). Dit levert problemen op binnen bepaalde opleidingen. Idealiter leunt de werkervaring van de leerling immers aan bij zijn opleiding. Binnen bepaalde opleidingen zijn er echter weinig plaatsen beschikbaar in de private of zorgsector in vergelijking met het aantal ingeschreven jongeren.

Leerlingen kunnen ingeschreven zijn in een brugproject tot het einde van het schooljaar waarin ze achttien jaar worden. Een jongere kan een brugproject maximaal 800 uren volgen, al dan niet onderbroken of schooljaaroverschrijdend (Decreet Leren en Werken, 2008). De jongere kan een vergoeding krijgen voor zijn geleverde werk.

Een bijkomend probleem was dat leerlingen die in een brugproject tewerkgesteld worden, geen duidelijk juridisch statuut hadden (SLN, 2014). Het juridisch vacuüm dat ontstond door de opheffing van het Besluit van de Vlaamse Regering van 24 juli 1996 betreffende de brugprojecten door het decreet Leren en Werken, werd ondertussen echter ongedaan gemaakt via onderwijsdecreet XIX (Vlaamse Codex).

5.3.6 Persoonlijk Ontwikkelingstraject

Het Persoonlijk Ontwikkelingstraject is op maat van kwetsbare jongeren in problematische situaties. Door middel van intensieve individuele begeleiding en aangepaste activiteiten wordt de zelfredzaamheid en het maatschappelijk functioneren van jongeren beoogd. Het doel is hen te begeleiden naar een kwalificerend traject.

Er zijn drie mogelijkheden met betrekking tot het aantal uren per week binnen de persoonlijke ontwikkelingstrajecten, naargelang de specifieke werkpunten van de leerling. Indien de leerling zowel voor zijn leercomponent als voor zijn werkpleklerencomponent in

een persoonlijk ontwikkelingstraject ingeschaald is, vertoeft hij hier 28 uren per week. Indien hij in een persoonlijk ontwikkelingstraject werd ingeschaald om zijn component werplekieren te vervangen, vertoeft hij hier 13 uren per week. Indien het zijn leercomponent vervangt is dit 15 uren per week. Meestal omvat een persoonlijk ontwikkelingstraject echter het voltijdse engagement van 28 uren. Een POT kan doorheen het schooljaar starten en kan schooljaaroverschrijdend zijn. Een leerling kan binnen het Stelsel van Leren en Werken een persoonlijk ontwikkelingstraject volgen tot het einde van het schooljaar waarin hij of zij achttien wordt (Decreet Leren en Werken, 2008).

In de praktijk is het verschil tussen de inschaling in een POT van 13, 15 of 28 uren niet duidelijk; er is weinig inhoudelijke variantie tussen de uren (Onderwijsinspectie, 2013). Dit wordt bevestigd in het Centrum voor Deeltijdse Vorming dat we bezochten. De klassen worden er ingedeeld in groepen naargelang de interesses en noden van leerlingen. Gezien in dit CDV een groot deel van de jongeren van buitenlandse origine was en het Nederlands niet machtig waren, ontwikkelden ze een toolbox om de gemiste lessen Nederlands van POT'ers in brugprojecten op te vangen.

De Onderwijsinspectie merkt daarnaast op dat binnen de POT te weinig attesten van verworven competenties afgeleverd worden, hoewel de CDV er vanuit het decreet toe gemachtigd zijn. Dit kan gevolgen hebben voor het verband tussen de fasen en de gekwalificeerde uitstroom, waarvan we binnen dit hoofdstuk een kwantitatieve analyse zullen uitvoeren. In het CDV dat we in het Brusselse bezochten werden de verworven competenties wel goed opgevolgd en opgesteld. Naast voor de werkgever, beschouwden ze dit ook als een bijkomende motivatie voor de leerlingen. De verworven competenties worden hier grafisch verduidelijkt door middel van een tekening om de drempel naar de leerlingen toe te verlagen.

5.3.7 Voortraject

Indien de jongere onvoldoende basisattitudes en vaardigheden heeft en nog niet over een duidelijk loopbaanperspectief beschikt, wordt hij ingeschaald in een voortraject. Het voortraject moet passen in een arbeidsgerichte context en niet-schoolse setting en moet plaatsvinden in een erkende organisatie in Vlaanderen of het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Leerlingen kunnen ingeschreven zijn in een voortraject tot het einde van het schooljaar waarin ze achttien jaar worden. Een jongere kan een voortraject gedurende maximaal 312 uren volgen, al dan niet onderbroken of schooljaaroverschrijdend (Decreet Leren en Werken, 2008). Jongeren worden begeleid in hun sociale vaardigheden door middel van groepswork. Er is ook bijzondere aandacht voor sollicitatie en CV training.

De jongeren die in deze fase ingeschaald worden hebben zeer diverse achtergronden en werkpunten. Deze diversiteit van de jongeren in de voortrajecten maakt het moeilijk om een zinvol programma voor iedereen uit te werken (Van Droogenbroeck, 2014).

5.3.8 Component leren

De component leren kan gevolgd worden in Centra voor Deeltijds Onderwijs en bij Syntra. Ze zijn beide in staat om diploma's van secundair onderwijs uit te reiken. In een CDO kunnen leerlingen twee dagen en in een Syntra één dag in de week onderwijs volgen. De andere dagen moeten ze hun component werkplekleren vervullen (Decreet Leren en Werken, 2008).

Omdat de klassen binnen het DBSO en de leertijd kleiner (kunnen) zijn dan in het voltijds onderwijs en minder vakken moeten onderwezen worden (Project Algemene Vakken en Beroepsgerichte lessen) door de leerkrachten, staan de leerkrachten een halve of volledige dag voor dezelfde klas. Hierdoor ontstaat een nauwere band met de leerkracht, wat de neiging tot spijbelen kan doen afnemen. In het DBSO krijgen leerlingen een begeleider voor het leren en het werkplekleren (Van Droogenbroeck, 2013). In Syntra wordt de werkplekbegeleider tewerkgesteld door Syntra Vlaanderen en de leerlingenbegeleider door de Syntra (Syntra, 2015).

Syntra geeft aan dat de doorverwijzing van de scholen en het CLB naar Syntra toe beperkt is. Voor leerlingen kan de verschillende aanpak tussen een CDO en Syntra echter een interessant element zijn om mee te nemen in hun keuze (Syntra, 2015).

5.4 Doorstroom doorheen de fasen binnen leren en werken

In deze sectie analyseren we de doorstroming van de leerlingen doorheen de verschillende fasen. Om de transitie doorheen de verschillende fasen binnen leren en werken longitudinaal in kaart te brengen wordt gebruik gemaakt van sequentie-analyse.

Binnen leren en werken krijgen leerlingen in het DBSO verschillende statuscodes naargelang de fase waarin ze zijn ingeschaald. Sommige codes werden slechts gedurende een aantal schooljaren toegekend, waarna bv. werd overgeschakeld op een andere (meer gedetailleerde) codering. Daarom is het niet wenselijk om analyses uit te voeren op basis van de oorspronkelijke detailcoderingen en worden ze gegroepeerd in een aantal ruimere klassen, zoals we reeds zagen in Tabel 1 van het hoofdstuk Data en Methodologie.

Binnen Syntra worden minder detailcodes toegekend en zijn er ook slechts twee eigenlijke fasen: voortraject en arbeidsdeelname, waarbij het voortraject slechts een half procent van het aantal trajecten uitmaakt. Verder worden nog codes toegekend voor o.a. periodes van actief solliciteren.

In de volgende secties zullen de sequentie-analyses apart uitgevoerd worden voor leerlingen binnen DBSO en leerlingen binnen Syntra. Hiervoor zijn verschillende argumenten. Ten eerste gaan, omwille van ontbrekende rijksregisternummers, bij een koppeling van DBSO met Syntra ongeveer een kwart van de Syntra-leerlingen verloren. Vervolgens is uit voorafgaandelijke analyses ook gebleken dat er slechts een beperkt aantal leerlingen een overgang maakt tussen DBSO en Syntra (of omgekeerd), waardoor sequentie-analyse de facto zal leiden tot twee gescheiden 'blokken' in de resultaten. Ten slotte maakt het verschil in soorten fasen waarin leerlingen in DBSO of in Syntra ingeschaald kunnen worden een simultane analyse van de twee systemen moeilijk.

5.4.1 Sequentie-analyse: DBSO

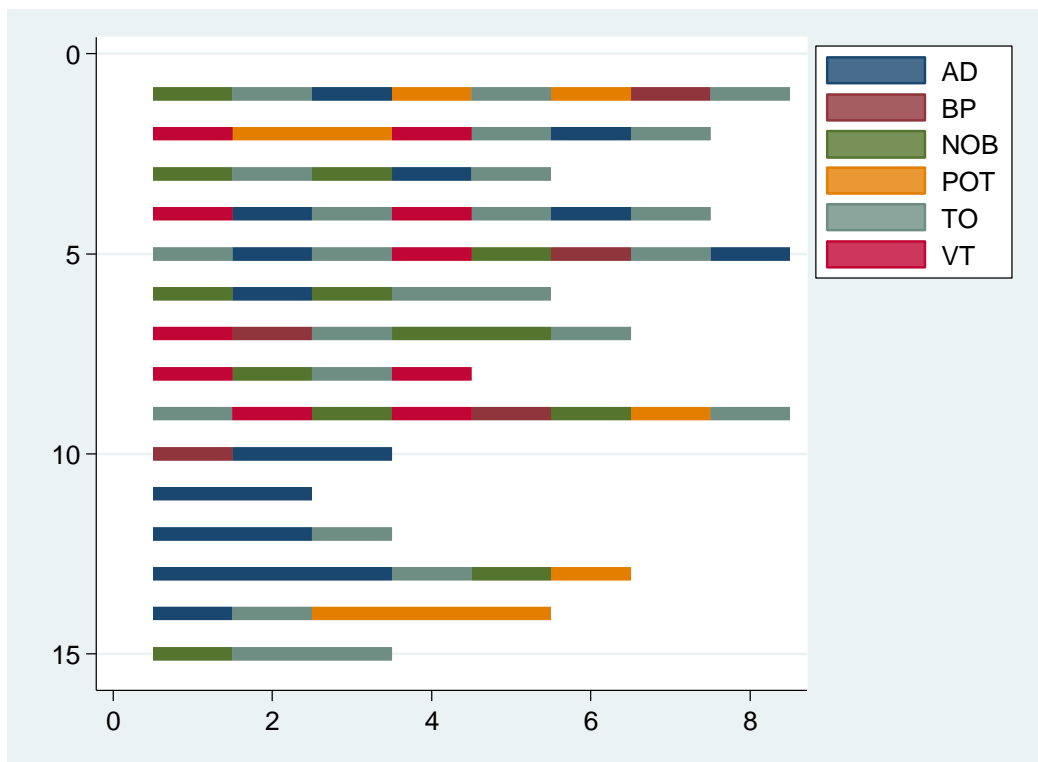
Om de doorstroom doorheen de verschillende fasen te analyseren werd gebruik gemaakt van sequentie analyse. In Figuur 6 en Figuur 7 worden ter illustratie 15 individuele sequenties grafisch voorgesteld. De opeenvolging van fasen (een gedetailleerd overzicht van de groepering van de detailcodes tot fasen werd gegeven in Tabel 1) wordt chronologisch van links naar rechts afgelezen: in Figuur 6 start de eerste leerling (dit is de bovenste horizontale balk op de figuur) met code 'niet onmiddellijk beschikbaar', gaat daarna over naar 'te oriënteren', vervolgens naar arbeidsdeelname, daarna een POT, etc. Het verschil tussen beide figuren is dat in Figuur 6 zes mogelijke statussen weergegeven worden en in Figuur 7 slechts vijf.

Tabel 8 DBSO : Opgenomen fasen : variant met 6 fasen en variant met 5 fasen

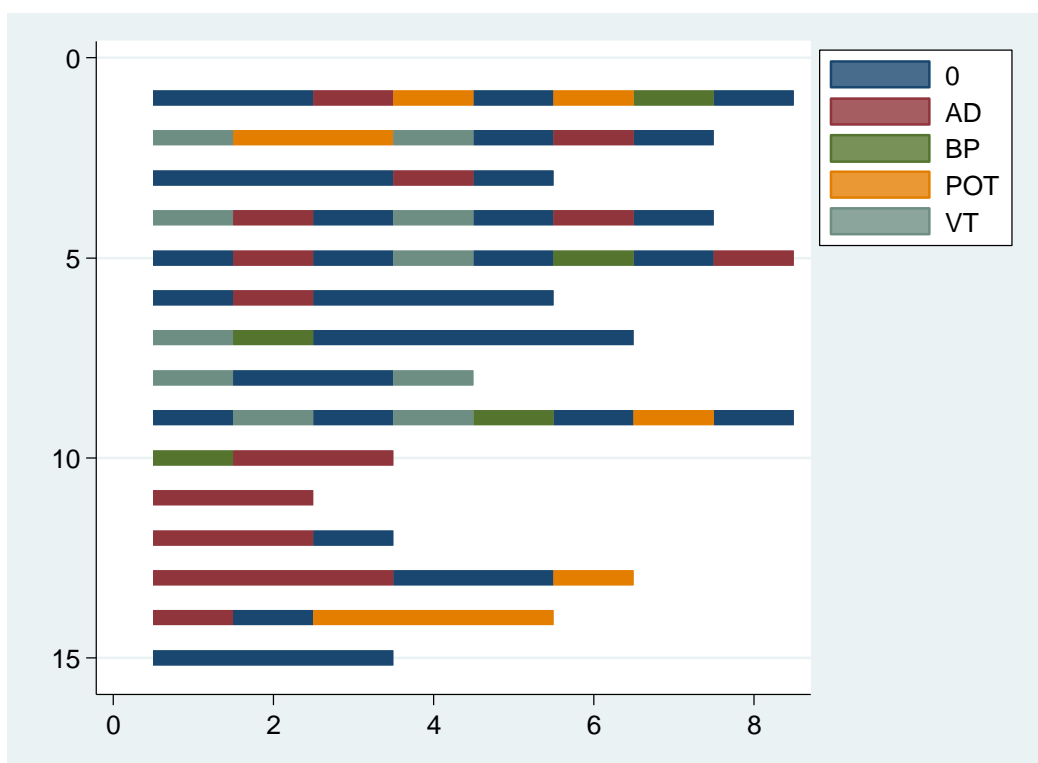
Fase		Model met 6 fasen opgenomen		Model met 5 fasen opgenomen	
Afkorting	Omschrijving	Freq.	Percent	Freq.	Percent
0	NOB+TO : Niet in 4 fasen LeW			51 784	55.93
AD	Arbeidsdeelname	19 635	21.21	19 635	21.21
BP	Brugproject	7 982	8.62	7 982	8.62
NOB	Niet onmiddellijk beschikbaar	19 952	21.55		
POT	Persoonlijk ontwikkelingstraject	5 188	5.60	5 188	5.6
TO	Te oriënteren	31 832	34.38		
VT	Voortraject	7 999	8.64	7 999	8.64
	Totaal	92 588	100.00	92 588	100.00

Alle niet eigenlijke fasen uit leren en werken werden in Figuur 7 gehergroepeerd in de code 0 (zie ook Tabel 8 waarin buiten 'niet onmiddellijk beschikbaar' en 'te oriënteren' werden samengevoegd tot 0 (= niet behorend tot de 4 eigenlijke fasen van leren en werken)).

Figuur 6 DBSO : Visuele voorstelling van 15 sequenties (6 fasen opgenomen)



Figuur 7 DBSO : Visuele voorstelling van 15 sequenties (5 fasen opgenomen)



In een volgende stap worden identieke sequenties over de leerlingen heen gegroepeerd en gesorteerd zodat het mogelijk wordt om te bepalen welke sequenties (en dus specifieke overgangen tussen de verschillende fasen) het meest voorkomen. Vervolgens kan men deze sequenties in tabelvorm of grafisch weergeven. In de tabelvorm worden de sequenties weergegeven aan de hand van een cijfercode: in Tabel 9 wordt een overzicht gegeven van de gebruikte codes.

Tabel 9 DBSO : Codering fasen

Fase Afkorting	Fase Omschrijving	Cijfercode Model met 6 fasen	Cijfercode Model met 5 fasen
0	NOB+TO : Niet in 4 fasen LeW		0
AD	Arbeidsdeelname	1	1
BP	Brugproject	2	2
NOB	Niet onmiddellijk beschikbaar	3	
POT	Persoonlijk ontwikkelingstraject	4	4
TO	Te oriënteren	5	
VT	Voortraject	6	6

In de volgende tabellen worden telkens de sequenties weergegeven die meer dan 100 leerlingen tellen. Uit Tabel 10 blijkt dat de meest voorkomende sequentie (indien het standaardmodel met 6 opgenomen fasen gebruikt wordt) 'Niet onmiddellijk beschikbaar' (code 3) is. Deze sequentie is van toepassing op 2337 leerlingen (dit is 10% van het totaal). Deze groep van leerlingen komt dus nooit in een eigenlijke fase van leren en werken terecht. De tweede meest voorkomende sequentie is arbeidsdeelname (code 1). De derde meest voorkomende sequentie is code 3 (Niet onmiddellijk beschikbaar) gevolgd door code 5 (te oriënteren). Bijna 23% van de leerlingen heeft een unieke sequentie (opeenvolging van fasen) die hij /zij met geen enkele andere leerling deelt.

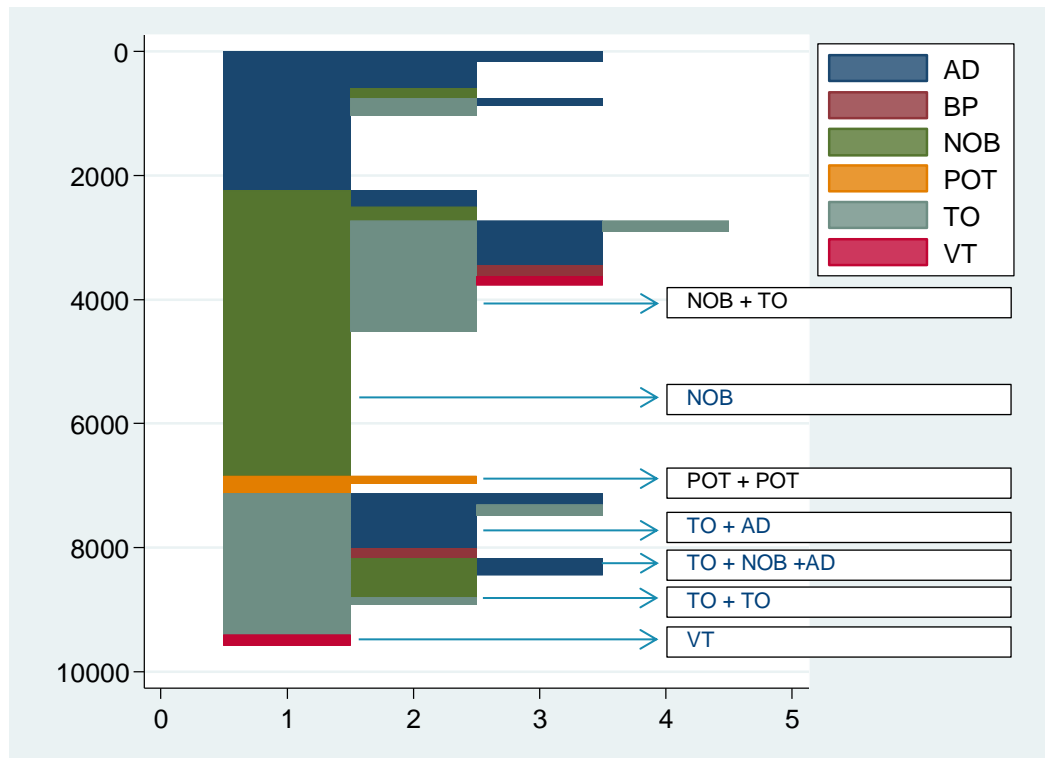
Tabel 10 DBSO : Meest frequente sequenties op basis van standaardmodel (6 fasen)

Sequentie	Freq.	%	Cum. %	Legende codes sequenties
3	2 337	10.06	10.06	1 = AD
1	1 213	5.22	15.28	2 = BP
3 5	756	3.25	18.54	3 = NOB
3 5 1	564	2.43	20.97	4 = POT
5 1	545	2.35	23.31	5 = TO
5	497	2.14	25.45	6 = VT
1:2	442	1.90	27.36	
5 3	374	1.61	28.97	
3 1	271	1.17	30.13	
5 3 1	254	1.09	31.23	
3:2	224	0.96	32.19	
3 5 2	180	0.77	32.97	
5 1:2	176	0.76	33.73	
4	169	0.73	34.45	
5 1 5	164	0.71	35.16	
1 5	163	0.70	35.86	
1 3	162	0.70	36.56	
5 2	158	0.68	37.24	
3 5 1 5	156	0.67	37.91	
6	153	0.66	38.57	
1:3	150	0.65	39.21	
3 5 6	120	0.52	39.73	
4:2	119	0.51	40.24	
1 5 1	111	0.48	40.72	
5:2	110	0.47	41.20	
3 5 3	103	0.44	41.64	
Unieke seq.	5 282	22.74	100	
Opmerking : indien een code (in de linker kolom) gevolgd wordt door een dubbele punt, geeft het cijfer na de dubbele punt aan hoeveel keer de code (cijfer voor de dubbele punt) onmiddellijk na elkaar voorkomt. Indien een code niet gevolgd wordt door een dubbele punt, komt deze code slechts één keer voor.				

In Figuur 8 worden de 25 meest voorkomende sequenties bijkomend nog eens visueel voorgesteld: horizontaal wordt de chronologische opeenvolging van de fasen weergegeven, verticaal geeft de hoogte van de verschillende gekleurde balken het aantal leerlingen weer. Uit deze figuur blijkt dat er een relatief grote groep van leerlingen nooit in

een van de vier eigenlijke fasen van leren en werken komt. Dit kan er op wijzen dat de screening en het maatwerk er voor deze leerlingen niet in slaagt om leerlingen in een van de vier fasen in te schalen.

Figuur 8 DBSO : De 25 meest frequente sequenties op basis van standaardmodel (6 fasen)



Omwillen van de overzichtelijkheid, worden de tabellen en figuren waarin een alternatieve groepering wordt aangeboden, in bijlage opgenomen.

In Tabel 46 in bijlage worden sequenties gevormd op basis van twee alternatieve groeperingen. In de linkerhelft van de tabel wordt gegroepeerd indien ze dezelfde volgorde van fasen hebben (ongeacht of er eventueel meerdere identieke fasen elkaar opvolgen). We zien dat hierdoor bv. twee opeenvolgende codes van arbeidsdeelname (in Tabel 10 weergegeven als 1 : 2) samengevoegd zijn tot 1. Een of meerdere opeenvolgende periodes van code NOB vormen de grootste groep die ruim 11% van de leerlingen omvat. Een of meerdere opeenvolgende periodes van arbeidsdeelname vormen de tweede grootste categorie met bijna 8% van de leerlingen. Ongeveer 15% van de leerlingen heeft nog een unieke sequentie. In de rechterhelft van de tabel worden de resultaten van de derde groeperingsvariant (groepering zelfde elementen) weergegeven (hierin worden bv. 3 5 1 en 5 3 1 samengenomen): deze groepering brengt leerlingen samen die in dezelfde fasen hebben gezeten, ongeacht de volgorde ervan. Bij deze groeperingsvariant is de volgorde waarin de fasen worden voorgesteld dus niet meer van belang: deze stellen geen chronologie meer voor. Als gevolg van deze groepering blijft er slechts één leerling met een unieke combinaties van fasen over. Ook Figuur 14, die de 25 meest voorkomende sequenties grafisch voorstelt, laat zien dat er

slechts weinig leerlingen starten in een eigenlijke fase van leren en werken (een deel (bovenaan de figuur) start met arbeidsdeelname). De grootste groep start ofwel in NOB of in TO.

Uit Figuur 15 blijkt dat in de 25 grootste sequenties arbeidsdeelname de eigenlijke fase uit leren en werken is die het meeste voorkomt.

In de volgende tabellen en figuren wordt met slechts 5 fasen gewerkt om tot de sequenties te komen: enkel de 4 fasen uit leren en werken en 1 restcategorie werden gebruikt. De codes NOB en TO werden samengevoegd tot code 0 (= niet behorend tot een van de vier eigenlijke fasen van leren en werken, zie ook Tabel 8). Deze code is nu veruit de meest voorkomende 'fase'.

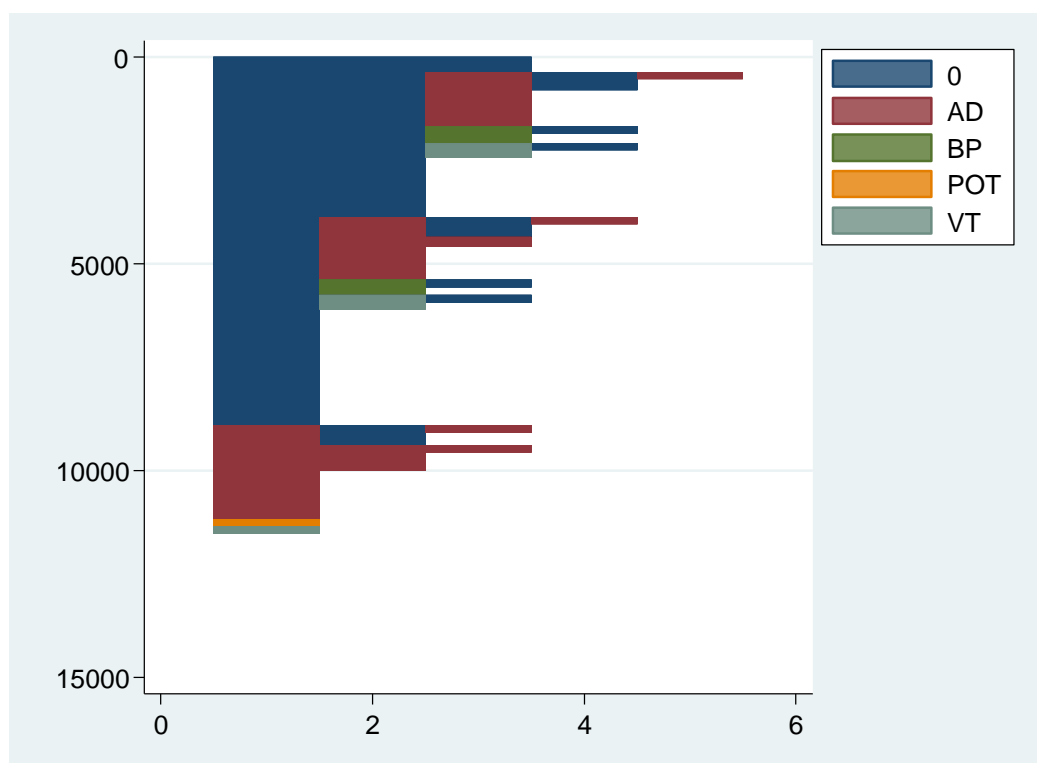
Door deze hergroepering zal de concentratie van de sequenties toenemen. Uit Tabel 11 blijkt dat hierdoor nog 3790 leerlingen een unieke opeenvolging van fasen hebben, in plaats van bijna 5300 leerlingen indien met 6 codes gewerkt wordt (zie ook Tabel 10). Ook de meest voorkomende sequenties bevatten meer leerlingen dan wanneer met 6 codes gewerkt wordt. Ruim 12% van de leerlingen heeft één code 0 en ruim 6% van de leerlingen heeft twee opeenvolgende codes 0 (d.w.z. NOB en/of TO). Door deze hergroepering wordt het resultaat uit Tabel 10 nog duidelijker: de twee meest voorkomende sequenties (die 18.5% van de leerlingen omvatten) bevatten enkel codes die buiten de vier eigenlijke fasen van leren en werken vallen. Deze leerlingen raken dus nooit echt ingeschaald.

Tabel 11 DBSO : Meest frequente sequenties op basis van standaardmodel (5 fasen)

Sequentie	Freq.	%	Cum. %	Legende codes sequenties
0	2 834	12.20	12.20	0 = NOB+TO
0:2	1 464	6.30	18.51	1 = AD
1	1 213	5.22	23.73	2 = BP
0:2 1	899	3.87	27.60	4 = POT
0 1	816	3.51	31.11	6 = VT
1:2	442	1.90	33.01	
0:3	377	1.62	34.64	
0 1 0	328	1.41	36.05	
1 0	325	1.40	37.45	
0:2 1 0	269	1.16	38.61	
0:2 2	264	1.14	39.74	
0 1:2	226	0.97	40.72	
0 2	206	0.89	41.60	
0:2 6	187	0.81	42.41	
4	169	0.73	43.14	
0 6 0	167	0.72	43.86	
0 6	162	0.70	44.55	
0 2 0	156	0.67	45.23	
6	153	0.66	45.88	
0:2 2 0	152	0.65	46.54	
1:3	150	0.65	47.18	
1 0 1	148	0.64	47.82	
0 1 0 1	142	0.61	48.43	
0:2 1 0 1	135	0.58	49.01	
0:2 6 0	135	0.58	49.60	
0:4	128	0.55	50.15	
1 0:2	128	0.55	50.70	
6 0	127	0.55	51.24	
4:2	119	0.51	51.76	
0 4	117	0.50	52.26	
0:2 1:2	117	0.50	52.76	
1:2 0	109	0.47	53.23	
0:2 4	101	0.43	53.67	
2 0	101	0.43	54.10	
Unieke seq.	3 790	16.32	100	
<p>Opmerking : indien een code (in de linker kolom) gevolgd wordt door een dubbele punt, geeft het cijfer na de dubbele punt aan hoeveel keer de code (cijfer voor de dubbele punt) onmiddellijk na elkaar voorkomt. Indien een code niet gevolgd wordt door een dubbele punt, komt deze code slechts één keer voor.</p>				

In Figuur 9 worden de 25 meest voorkomende sequenties nog eens grafisch voorgesteld : opnieuw valt nu duidelijk het grote overwicht van code 0 op. Van de eigenlijke fasen van leren en werken komt vooral arbeidsdeelname in een aantal sequenties voor.

Figuur 9 DBSO : De 25 meest frequente sequenties op basis van standaardmodel (5 fasen)



Vervolgens worden de resultaten van de alternatieve groeperingen weergegeven (zie appendix). In de linkerhelft van Tabel 47 en in Figuur 16 in bijlage wordt gegroepeerd op basis van zelfde volgorde (een opeenvolging van een identieke code wordt dus als één keer deze code beschouwd). Deze groepering leidt tot een verdere concentratie van de sequenties: de sequenties tellen meer leerlingen en het aantal leerlingen met een unieke sequentie daalt verder tot iets minder dan 15% van de leerlingen (of 6.4% van het aantal leerlingen). De grootste sequentie (met enkel een of meer opeenvolgende codes 0) omvat nu ruim 21% van de leerlingen: 21% van de leerlingen in het DBSO komt dus nooit in een van de vier eigenlijke fasen terecht. De tweede meest voorkomende sequentie omvat arbeidsdeelname (0, gevolgd door arbeidsdeelname).

Ten slotte wordt nog een groepering op basis van zelfde elementen uitgevoerd (Tabel 47 en Figuur 17) : hierbij is de chronologie niet meer van belang: leerlingen die dezelfde fasen hebben doorlopen (ongeacht de volgorde ervan) worden gegroepeerd. Hierdoor stijgt de concentratie van de sequenties nog verder. Uit de rechterhelft van Tabel 47 blijkt dat er nog slechts 1 leerling is met een unieke combinatie van fasen. De 3 meest

voorkomende sequenties (nul in combinatie met arbeidsdeelname; nul en arbeidsdeelname) omvatten nu ruim de helft van de leerlingen.

Op Figuur 16 in bijlage is duidelijk te zien dat, na groepering op basis van zelfde volgorde, de eigenlijke fasen van leren en werken elkaar bijna nooit onmiddellijk opvolgen, maar dat er dikwijls een fase 0 tussen zit.

Uit deze sequentie-analyses binnen het DBSO kan geconcludeerd worden dat men er niet in slaagt om een grote groep van leerlingen (21%) in te schalen in een van de vier fasen van leren en werken: deze groep komt dus nooit in een van deze vier fasen terecht. Verder blijkt ook dat er nauwelijks ononderbroken overgangen zijn tussen de vier fasen: bij de overgrote meerderheid van de leerlingen zitten er bij de overgang tussen twee fasen steeds 'gaten'.

5.4.2 Sequentie-analyse : Syntra

Voorgaande sequentie-analyses over de doorstroom doorheen de verschillende fasen van leren en werken werden enkel uitgevoerd op basis van de gegevens van DBSO-leerlingen. Leerlingen die ingeschreven waren in de leertijd bij Syntra waren hierin niet opgenomen. In de volgende sectie worden sequentie-analyses uitgevoerd voor leerlingen in de leertijd.

In de beschouwde periode (vanaf cursusjaar 2009 tot en met cursusjaar 2012) vinden we in het Syntra-bestand 10581 unieke leerlingen terug met in totaal 29951 fase-codes.

In Tabel 12 wordt een overzicht gegeven van de verschillende deelcodes, het aantal keer dat deze code voorkomt en ook de codering die zal gebruikt worden bij de weergave van de sequentie-tabellen.

Tabel 12 SYNTRA : Opgenomen fasen Syntra en codering

Fase afkorting fase	Fase omschrijving	Codering	Freq.	%
AD	Arbeidsdeelname	1	21 994	73.43
AND	Andere	2	1 487	4.96
INT	Allereerste intake en screening	3	101	0.34
PAS	Periode van actief solliciteren	4	4 438	14.82
VT	Voortraject	5	120	0.4
ZF	Zonder fase (periode tussen fasen)	6	1 811	6.05
Totaal			29 951	100

In de volgende tabellen worden telkens de sequenties weergegeven die meer dan 50 leerlingen tellen. Uit Tabel 13 en Figuur 10 blijkt dat de grootste sequentie leerlingen voorstelt die één periode van arbeidsdeelname hebben gehad. De tweede grootste sequentie bevat leerlingen die twee opeenvolgende periodes van arbeidsdeelname

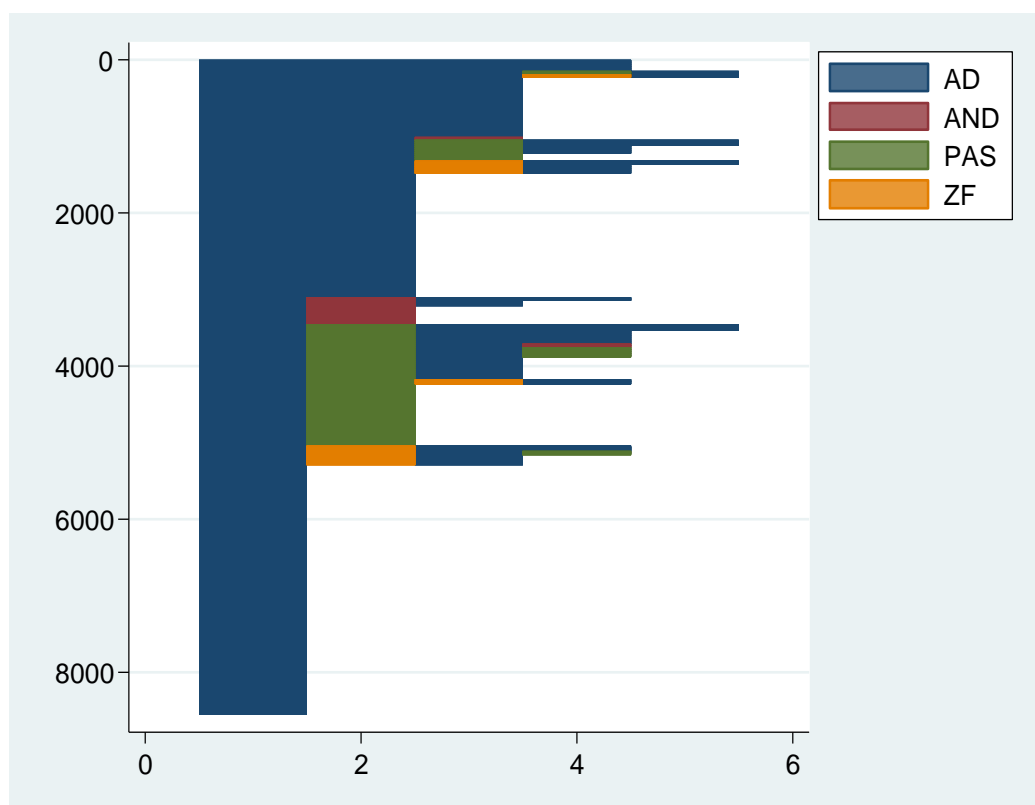
hebben gekend. Deze twee sequenties omvatten samen meer dan 46% van de leerlingen. De derde grootste groep zijn leerlingen die na één periode van arbeidsdeelname een periode van actief solliciteren kennen.

Tabel 13 SYNTRA : Meest frequente sequenties op basis van standaardmodel

Sequentie	Freq.	%	Cumul. %	Legende codes sequenties
1	3 269	30.9	30.9	1 = AD
1:2	1 624	15.35	46.24	2 = AND
1 4	811	7.66	53.91	3= INT
1:3	787	7.44	61.35	4= PAS
1 4 1	297	2.81	64.15	5 = VT
1 2	249	2.35	66.51	6 = ZF
1 4 1:2	178	1.68	68.19	
1:4	147	1.39	69.58	
1 6 1	131	1.24	70.82	
1 4 1 4	121	1.14	71.96	
1:2 6 1	121	1.14	73.1	
1:2 4 1	102	0.96	74.07	
1:2 4	101	0.95	75.02	
1 4 1:3	75	0.71	75.73	
1:2 4 1:2	70	0.66	76.39	
1 2 1	68	0.64	77.03	
1 6 1:2	67	0.63	77.67	
1 4 6 1	58	0.55	78.22	
Unieke seq.	591	5.59	100.00	
Opmerking : indien een code (in de linker kolom) gevolgd wordt door een dubbele punt, geeft het cijfer na de dubbele punt aan hoeveel keer de code (cijfer voor de dubbele punt) onmiddellijk na elkaar voorkomt. Indien een code niet gevolgd wordt door een dubbele punt, komt deze code slechts één keer voor.				

In Figuur 10 worden deze resultaten eveneens grafisch voorgesteld. Op de figuur zijn de 25 grootste sequenties (die samen 81% van de leerlingen omvatten) weergegeven. Ook hier is duidelijk te zien dat iedereen die behoort tot een van deze 25 grootste sequenties start met één of meerder periodes van arbeidsdeelname. Een relatief grote groep komt na één periode van arbeidsdeelname terecht in een periode van actief solliciteren, waarna eventueel nog arbeidsdeelname kan volgen.

Figuur 10 SYNTRA : De 25 frequente sequenties op basis van standaardmodel



In Tabel 48 worden de sequenties gevormd op basis van de twee alternatieve groeperingen. In de linkerhelft van de tabel (en op Figuur 18 in bijlage) wordt gegroepeerd indien leerlingen dezelfde volgorde van fasen hebben (ongeacht of er eventueel meerdere identieke fasen elkaar opvolgen). We zien dat hierdoor bij voorbeeld opeenvolgende Syntra-fasen van arbeidsdeelname (code 1) samengevoegd zijn tot één element van arbeidsdeelname : één of meerdere opeenvolgende fasen van arbeidsdeelname omvatten nu ruim 55% van de leerlingen. Arbeidsdeelname gevolgd door actief solliciteren is een sequentie die 9% van de leerlingen bevat. Op Figuur 18 is duidelijk dat deze 2 codes dominant zijn in de leertijd.

In de rechterhelft van de Tabel 48 (en Figuur 19) in bijlage worden de resultaten van de derde groeperingsvariant (groepering zelfde elementen) weergegeven. Hierin worden bijvoorbeeld 1 4 en 1 4 1 samengenomen: deze groepering brengt leerlingen samen die in dezelfde fasen hebben gezeten, ongeacht de volgorde ervan. Bij deze groeperingsvariant is de volgorde waarin de fasen worden voorgesteld dus niet meer van belang: deze stellen geen chronologie meer voor. Als gevolg van deze groepering blijven er nauwelijks nog unieke combinaties van fasen over: slechts 4 leerlingen hebben een unieke sequentie.

5.5 Duurtijd fasen

Vervolgens wordt de duurtijd die leerlingen doorbrengen in de verschillende fasen geanalyseerd. Hier dient opgemerkt te worden dat er in de ontvangen gegevensbestanden voor het DBSO geen exacte duurtijd van de fasen gerapporteerd werd. Voor elke fase is enkel de startdatum gekend. Om toch een duurtijd van elke fase te kunnen berekenen werd volgende procedure gevolgd: indien een leerling binnen hetzelfde schooljaar in een andere fase start, werd deze startdatum tevens als einddatum van de vorige fase beschouwd. Indien een leerling binnen hetzelfde schooljaar geen nieuwe fase aanvangt, werd als einddatum van de fase 30 juni genomen. Het aantal dagen dat hier gebruikt wordt betreft kalenderdagen.

In Tabel 14 wordt voor de verschillende fasen en per schooljaar de gemiddelde duurtijd ervan weergegeven: voor de brugprojecten en voortrajecten blijft deze de laatste 3 jaren relatief stabiel (voor arbeidsdeelname en POT is de trend eerder dalend tussen 2010 en 2012).

Tabel 14 DBSO : Gemiddelde duurtijd, per fase, per schooljaar (in aantal kalenderdagen)

Schooljaar	Arbeids- deelname	Brug- project	Niet onmiddellijk beschikbaar	Persoonlijk ontwikkelings- traject	Te oriënteren	Voortraject
2009	102.7	103.7	56.2	80.7	54.5	82.0
2010	115.9	110.0	37.2	104.1	60.4	79.5
2011	113.5	108.4	49.4	96.8	53.0	79.1
2012	108.6	109.7	47.0	95.2	53.4	79.0

In Tabel 15 worden op basis van het totaal aantal dagen dat een leerling in een bepaalde fase ingeschaald is (over zijn/haar volledige loopbaan binnen leren en werken) enkele beschrijvende statistieken weergegeven. Van de vier eigenlijke fasen binnen leren en werken duurt arbeidsdeelname (gemiddeld en ook wat betreft de mediaanwaarde) het langst en een voortraject het kortst.

De tendens die in het aantal dagen per fasen terug te vinden is, kan mogelijk verklaard worden vanuit het maximaal aantal uren waarin leerlingen toegelaten of gefinancierd worden in een fase. In een voortraject mag een leerling maximaal 312 uren doorbrengen, al dan niet onderbroken of schooljaar overschrijdend. Een organisator mag maximaal 6 uren voortraject geven per dag en 12 uren per week maar hij mag deze 12 uren ook verdelen over meer dagen. Bij een voortraject van 6 uren per dag, gedurende 2 dagen per week, zou de leerling die 312 uren presteert dus 52 dagen (gedurende in totaal 26 weken) in een voortraject zitten. We merken inderdaad dat de gemiddelde duurtijd in een voortraject de laagste is van de vier fasen (101 kalenderdagen). In een brugproject mag de leerling maximaal 800 uren doorbrengen, gedeeld over 20 uren per week verspreid over drie dagen, ofte 120 effectieve dagen. Het brugproject heeft inderdaad het tweede laagste aantal gemiddelde dagen van de vier fasen (136 kalenderdagen). Binnen de arbeidsdeelname en de persoonlijke ontwikkelingstrajecten zijn geen maximum aantal uren per minderjarige leerling opgelegd. Meerderjarige leerlingen vinden we vooral terug

in de fase van de arbeidsdeelname (al kunnen meerderjarige leerlingen nog in de brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten voorkomen tot het einde van het schooljaar waarin ze achttien worden).

Tabel 15 DBSO : Totaal aantal kalenderdagen per fase

	Totaal aantal dagen in LeW	Arbeidsdeelname	Brugproject	Niet onmid. beschikbaar	Persoonlijk ontwikkelings-traject	Te oriënteren	Voor-traject
Gemiddelde	289	181	136	62	152	105	101
p25	154	66	53	3	61	24	32
Mediaan	268	165	122	25	132	76	85
p75	405	264	214	92	224	161	155
Aantal lln.	23 204	11 814	6 318	14 544	3 157	16 229	6 293

Inspectie van de betreffende histogrammen in bijlage leert dat de betrokken verdelingen relatief scheef zijn. Figuur 20 geeft de verdeling van het totaal aantal dagen binnen leren en werken weer en in Figuur 21 wordt de verdeling opgesplitst naar fase.

Vervolgens proberen we om de tijd die een leerling doorbrengt in de verschillende fasen te verklaren in multivariate modellen. Uit de verschillende schattingen blijkt dat de meeste verklarende variabelen die werden opgenomen een significante impact hebben op de duur. Ook deze modellen werden gradueel opgebouwd, waarbij telkens bijkomende verklarende variabelen werden opgenomen. Wat betreft de gebruikte Gok-indicatoren: in onderstaande secties worden enkel de resultaten gerapporteerd van modellen waarin opleiding moeder en thuistaal opgenomen zijn. Er werd telkens ook een variant geschat waarin tevens de indicatoren thuisloos en trekkende bevolking zijn opgenomen. Voor deze 2 indicatoren zijn er echter relatief veel missings (n=10578), daarom worden enkel de resultaten van de regressies met opleiding moeder en thuistaal in tabelvorm weergegeven.

In Tabel 16 worden alle fasen in één model opgenomen, waarbij het type fase mee als verklarende variabele wordt opgenomen. In eerste instantie worden in Model 1 enkel de verschillende fasen als verklarende variabelen opgenomen: hieruit blijkt (evident) dat de gemiddelde duurtijd verschilt tussen de verschillende fasen. Vervolgens wordt in Model 2 bijkomend het schooljaar opgenomen. De niet-significantie van de geschatte parameter geeft aan dat de duurtijd (over de fasen heen) niet wijzigt over de jaren. In Model 3 worden een aantal individuele kenmerken van de leerlingen toegevoegd. Vrouwelijke leerlingen en leerlingen die ooit geregistreerd zijn geweest als 'problematisch afwezig' hebben een significant kortere faseduurtijd dan de andere leerlingen. Oudere leerlingen en leerlingen die aantikken op de GOK-indicator thuistaal verblijven daarentegen langer in een bepaalde fase dan jongere leerlingen. De GOK-indicator opleiding moeder en nationaliteit (Belg versus niet-Belg) zijn niet significant. In model 4 worden bijkomend indicatoren opgenomen die moeten nagaan of er een verschil in duurtijd is tussen scholen gelegen in de drie grootsteden (het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Antwerpen en Gent) en de andere steden. Uit de parameters blijkt dat de gemiddelde duurtijd in Antwerpse en Gentse scholen langer is dan in de andere steden en gemeenten en dat de

duurtijd in Brusselse scholen korter is dan in andere steden en gemeenten. In model 5 ten slotte worden fixed effects op schoolniveau toegevoegd (omwille van perfecte multicollineariteit kunnen de indicatoren voor de drie grootsteden niet meer opgenomen worden in dit model) : de resultaten (tekens en significantie van de parameters) blijven gelijk aan deze van model 3 en model 4, enkel de GOK-indicator thuistaal heeft nu geen significante impact meer. Er werd ook een variant geschat waarbij de GOK-indicatoren thuisloos en trekkende bevolking mee werden opgenomen: enkel trekkende bevolking heeft een significant positieve impact op de duurtijd. De orde van grootte, teken en significantie van de overige parameters wijzigen hierdoor nauwelijks.

Tabel 16 DBSO : Verklaring duurtijd fasen (OLS-regressie)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Arbeidsdeelname	54.364	54.431	52.975	53.194	53.374
(ref=TO)	(79.61)**	(79.50)**	(75.81)**	(75.04)**	(75.21)**
Brugproject	52.708	52.747	53.349	53.217	53.495
(ref=TO)	(56.18)**	(56.19)**	(56.10)**	(55.54)**	(55.99)**
NOB	-9.282	-9.285	-4.537	-5.169	-5.181
(ref=TO)	(13.62)**	(13.63)**	(6.39)**	(7.22)**	(7.17)**
POT	38.341	38.393	40.679	40.704	39.999
(ref=TO)	(34.10)**	(34.12)**	(35.42)**	(35.04)**	(34.50)**
Voortraject	24.674	24.723	26.163	26.860	26.581
(ref=TO)	(26.32)**	(26.36)**	(27.35)**	(27.59)**	(27.36)**
Schooljaar		0.303	-0.466	-0.355	-0.239
		(1.35)	(2.04)*	(1.54)	(1.03)
Prob. afw.			-4.849	-4.664	-4.606
			(9.23)**	(8.74)**	(8.51)**
leeftijd			1.485	0.819	0.420
			(8.05)**	(4.25)**	(2.08)*
Vrouw			-1.722	-1.852	-1.844
			(3.21)**	(3.42)**	(3.39)**
Gok-taal			1.995	1.796	1.190
			(2.93)**	(2.55)*	(1.66)
Gok-opl. moeder			-0.382	-0.537	-0.595
			(0.72)	(1.01)	(1.12)
Belg			-0.992	-0.175	0.193
			(1.26)	(0.22)	(0.24)
Brussel				-3.081	
(ref=Andere)				(2.53)*	
Antwerpen				9.720	
(ref=Andere)				(14.49)**	
Gent				2.269	
(ref=Andere)				(2.40)*	
constante	55.243	-553.503	969.534	755.515	533.868
	(130.05)**	(1.23)	(2.11)*	(1.63)	(1.15)
School FE	Neen	Neen	Neen	Neen	Ja
Obs	90,928	90,928	88,804	86,816	86,816
R ²	0.11	0.11	0.10	0.11	0.12
F-stat	2,240.99	1,867.81	854.51	680.33	199.91

Omdat de effecten van het schooljaar, de individuele kenmerken en de fixed school effects mogelijk verschillend zijn naargelang de fase wordt de duurtijd opnieuw geschat

voor elke fase apart (Tabel 49 tot en met Tabel 54 in bijlage). Uit deze aparte schattingen blijkt dat de impact van sommige variabelen op de duurtijd inderdaad kan verschillen naargelang de fase. Uit de graduele introductie van bijkomende variabelen (telkens in model 1, model 2 en model 3) blijkt dat de tekens van significante parameters niet veranderen. De schattingen zijn dus relatief robuust tegenover wijzigingen in het aantal verklarende variabelen.

In Tabel 17 wordt de impact van de verklarende variabelen samengevat voor de apart geschatte modellen per fase. In deze tabel zijn telkens de resultaten van model 4 opgenomen. Hieruit blijkt dat over de jaren heen de duurtijd in arbeidsdeelname en in POT is toegenomen en dat de duur van voortraject, te oriënteren en 'niet onmiddellijk beschikbaar' is afgenomen. Deze tegengestelde effecten tussen de verschillende fasen kunnen verklaren waarom schooljaar geen significante impact had in de geschatte modellen van Tabel 16 (waarin alle fasen samen werden opgenomen). Ook voor problematische afwezigheden en leeftijd is de impact op de duur van de fasen soms tegengesteld naargelang de fase. Leerlingen met problematische afwezigheden blijven langer in een POT, in 'te oriënteren' en in 'niet onmiddellijk beschikbaar' en blijven korter in arbeidsdeelname of brugprojecten dan andere leerlingen. Oudere leerlingen hebben een langere verblijfsduur in 'te oriënteren' en in 'niet onmiddellijk beschikbaar' maar verblijven minder lang in een brugproject, POT en voortraject. Vrouwen blijven minder lang in arbeidsdeelname of in de fase 'te oriënteren' dan mannen. Bij de andere fasen is er geen verschil tussen de geslachten. De GOK-indicatoren taal en opleiding moeder en de nationaliteit verklaren in geen enkele fase op significante wijze de duurtijd ervan. De indicatoren die eventuele verschillen in duurtijd in de grootsteden ten opzichte van de andere steden en gemeenten moeten capteren, geven een gemengd beeld : in Antwerpen duren alle fasen (behalve POT) langer dan in de niet-grootstedelijke scholen. In Brusselse scholen wordt er enkel voor arbeidsdeelname en de categorie NOB een significant kortere duurtijd geschat dan in de niet-grootstedelijke scholen. Voor de andere fasen is er geen significant verschil tussen Brussel en de niet-grootsteden. Gent ten slotte wordt gekenmerkt door minder lange arbeidsdeelname, maar meer dagen in een POT en in de categorie 'te oriënteren'. Wanneer de variant geschat wordt waarbij de GOK-indicatoren thuisloos en trekkende bevolking werden opgenomen, blijkt dat deze indicatoren enkel bij arbeidsdeelname en POT een significante impact hebben. De orde van grootte, teken en significantie van de overige parameters wijzigen nauwelijks door de bijkomende opname van deze indicatoren. In bijlage vindt u de tabellen met OLS-regressies voor de verklaring van de duurtijd terug voor arbeidsdeelname (Tabel 49), brugproject (Tabel 50), 'niet onmiddellijk beschikbaar' (Tabel 51), POT (Tabel 52), 'te oriënteren' (Tabel 53) en voortraject (Tabel 54).

Tabel 17 DBSO : Verklaring duurtijd fasen (samenvatting aparte OLS-regressie, telkens op basis van model 4 (incl. school FE))

	Arbeids- deelname	Brug- project	NOB	POT	Te oriënteren	Voor- traject
Schooljaar	+	n.s.	-	+	-	-
Prob. afw.	-	-	+	+	+	n.s.
leeftijd	n.s.	-	+	-	+	-
Vrouw	-	n.s.	n.s.	n.s.	-	n.s.
GOK-taal	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
GOK-opleiding moeder	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gok-thuisloos	-	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gok-trekkende bevolking	+	n.s.	n.s.	+	n.s.	n.s.
Belg	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Brussel (o.b.v. model 3)	-	n.s.	-	n.s.	n.s.	n.s.
Antwerpen (o.b.v. model 3)	+	+	+	n.s.	+	+
Gent (o.b.v. model 3)	-	n.s.	n.s.	+	+	n.s.
	+ : significant positieve impact ($p < 0.05$) - : significant negatieve impact ($p < 0.05$) n.s. : geen significante impact Opm : de varianten met Gok-thuisloos en GOK-trekkende bevolking worden niet gerapporteerd in onderstaande tabellen met schattingsresultaten Details : zie bijlage					

5.6 Kans om ingeschaald te worden in bepaalde fase (profielen fasen)

In een eerste fase bekijken we het aantal inschrijvingen in de verschillende fasen van Leren en Werken (Tabel 18). Het is belangrijk te melden dat in onderstaande tabel alle inschrijvingen opgenomen zijn; ook al is één leerling verschillende keren ingeschreven binnen een of verschillende fasen. Als een leerling meerdere fasen doorloopt of meerdere keren in eenzelfde fase terechtkomt, wordt hij telkens opnieuw ingeschreven. Daardoor zijn meerdere inschrijvingen per leerling mogelijk.

Tabel 18 DBSO en leertijd: Aantal inschrijvingen per fase

Fase	DBSO inschrijvingen	Leertijd inschrijvingen*
Arbeidsdeelname	19 635	21 994
Brugproject	7 982	/
Niet onmiddellijk beschikbaar	19 952	/
Persoonlijk ontwikkelingstraject	5 188	/
Te oriënteren	31 832	/
Voortraject	7 999	120
Totaal	92 588	22 144
* Binnen de leertijd zijn slechts 2 fasen mogelijk : arbeidsdeelname en voortraject. Buiten deze 2 fasen zijn ook nog een aantal andere coderingen mogelijk (zie hiervoor Tabel 12)		

Binnen DBSO zijn de grootste categorieën: “Te oriënteren” (31832 inschrijvingen) en “Niet onmiddellijk beschikbaar” (19952 inschrijvingen). Een leerling is onder andere “Te oriënteren” wanneer geen plaats gevonden kan worden in de fase waartoe de leerling ingeschaald werd. In de categorie “Niet onmiddellijk beschikbaar” vinden we onder andere leerlingen terug die in de screeningsperiode zitten, om medische of sociale redenen niet aanwezig kunnen zijn, spijbelen of leerlingen met een schorsing/tuchtmaatregel (zie ook Tabel 1). De grootste categorie van de eigenlijke fasen van Leren en Werken is de arbeidsdeelname (19635 inschrijvingen). Op ruime afstand volgen de voortrajecten, brugprojecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten. Voor Syntra zijn op ruime afstand de meeste inschrijvingen in de arbeidsdeelname.

Na het in kaart brengen van mogelijke trajecten binnen leren en werken en de tijd die leerlingen doorbrengen in een bepaalde fase, bouwen we vervolgens een multinomiaal keuzemodel op om na te gaan of het mogelijk is om te verklaren in welke fase een leerling ingeschaald wordt. Gelet op het zeer grote overwicht van de fase van arbeidsdeelname (ongeveer 99.5% van de inschrijvingen) binnen de leertijd, is het niet nuttig om deze analyse ook voor de leertijd uit te voeren. Onderstaande analyses zijn dan ook enkel op basis van leerlingen uit het DBSO.

In de data van het Departement Onderwijs en Vorming zijn er voor 23 226 leerlingen 92 588 fase-codes aangegeven. Een overzicht van het aantal leerlingen in elk van de gegroepeerde codes wordt weergegeven in Tabel 19. Er dient opgemerkt te worden dat elke leerling (over de tijd heen) in verschillende fase-codes kan voorkomen.

Tabel 19 DBSO : Aantal inschrijvingen per fase

Fase Afkorting	Fase Omschrijving	Freq.	Percent
AD	Arbeidsdeelname	19 635	21.21
BP	Brugproject	7 982	8.62
NOB	Niet onmiddellijk beschikbaar	19 952	21.55
POT	Persoonlijk ontwikkelingstraject	5 188	5.60
TO	Te oriënteren	31 832	34.38
VT	Voortraject	7 999	8.64
	Totaal	92 588	100.00

Alle modellen worden gradueel opgebouwd om de stabiliteit van de geschatte parameters te kunnen evalueren (Tabel 20, Tabel 21, Tabel 22 en Tabel 23) : eerst wordt enkel het schooljaar opgenomen als verklarende variabele om na te gaan of de kans op een bepaalde fase wijzigt over de schooljaren heen (Tabel 20), vervolgens worden individuele leerlingenkenmerken (Tabel 21) en het effect van grootsteden (Tabel 22) toegevoegd en tenslotte worden fixed effects op schoolniveau mee opgenomen om te corrigeren voor mogelijke schoolspecifieke kenmerken die een impact kunnen hebben op de inschaling (Tabel 23). Wat betreft de Gok-indicatoren: in onderstaande secties worden enkel de resultaten gerapporteerd van modellen waarin opleiding moeder en thuistaal opgenomen zijn. Er werd telkens ook een variant geschat waarin tevens de indicatoren thuisloos en trekkende bevolking zijn opgenomen. Voor deze 2 indicatoren zijn er echter relatief veel missings (n=10578), daarom worden enkel de resultaten van de regressies met opleiding moeder en thuistaal in tabelvorm weergegeven.

In deze multinomiale regressies vormen de te oriënteren leerlingen de referentiegroep: alle schattingsresultaten van dit multinomiaal logistisch model meten dus afwijkingen in kansen ten opzichte van deze referentiegroep. Een probleem bij deze schattingen is dat we niet beschikken over gegevens van de leerlingen die wijzigen naar aanleiding van een overgang naar een andere fase (bv. gegevens van de intake of resultaten/boordelingen naar aanleiding van het beëindigen van een fase). Dit maakt het moeilijk om modellen op te stellen met een grote verklaringskracht voor het starten in een bepaalde fase. De hieronder gepresenteerde analyses hebben enkel betrekken op DBSO: binnen de leertijd maken de voortrajecten minder dan 0.5% van het aantal trajecten uit. Analyses op deze data leverden geen enkel significant resultaat op en bovendien waren de schattingen onstabiel ten opzichte van wijzigingen in de modelspecificatie.

In Tabel 20, Tabel 21, Tabel 22 en Tabel 23 stellen de resultaten in de kolommen (AD, BP, NOB, POT en VT) telkens de schattingsresultaten voor van het multinomiaal keuzemodel dat het verschil aangeeft met de referentiecategorie ('te oriënteren').

Uit de resultaten blijkt dat de kans om ingeschaald te worden in arbeidsdeelname, brugproject, POT of voortraject (t.o.v. de referentiegroep 'te oriënteren') afneemt over de schooljaren heen (de geschatte coëfficiënt bij Schooljaar is telkens negatief en significant): dit resultaat blijft analoog over de verschillende specificaties (enkel opname van schooljaar in Tabel 20; opname van schooljaar en individuele kenmerken in Tabel 21

en opname van schooljaar, individuele kenmerken en school fixed effects in Tabel 23) heen. Ook dit resultaat bevestigt de beschrijvende statistieken uit Tabel 34 waaruit blijkt dat het aandeel van de ‘te oriënteren’ fase oploopt over de jaren heen.

Tabel 20 DBSO : Multinomiaal logistisch model verklaring fasen, o.b.v. schooljaar (ref=te oriënteren)

	AD	BP	NOB	POT	VT
Schooljaar	-0.174 (21.02)**	-0.097 (8.50)**	0.011 (1.31)	-0.133 (9.79)**	-0.124 (10.92)**
constante	348.893 (21.00)**	192.793 (8.43)**	-22.212 (1.34)	265.653 (9.72)**	247.988 (10.86)**
School FE	Neen				
Obs	92,588				
Pseudo R ²	0.002				
LR Chi ²	653.26				

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
z-statistieken tussen haakjes

De opname van individuele leerlingenkenmerken (Tabel 21) toont aan dat leerlingen met problematische afwezigheden meer kans hebben om in een POT, een voortraject of in de categorie ‘niet onmiddellijk beschikbaar’ terecht te komen en minder kans hebben op arbeidsdeelname of een brugproject. Oudere leerlingen blijken meer kans te hebben op arbeidsdeelname, maar minder kans op een brugproject, een POT, een voortraject of om in de categorie ‘niet onmiddellijk beschikbaar’ terecht te komen. Dit is waarschijnlijk gedeeltelijk te verklaren door de leeftijdsgrenzen voor brugprojecten, POT en voortrajecten. Vrouwen hebben meer kans op een brugproject, maar hebben minder kans op een POT, een voortraject of om in de categorie ‘niet onmiddellijk beschikbaar’ terecht te komen. Wat betreft de kans op arbeidsdeelname is er geen significant verschil tussen mannen en vrouwen. Leerlingen die aantikken op de GOK-indicator taal hebben een significant lagere kans op arbeidsdeelname. Voor alle andere fasen (uitgezonderd brugprojecten die niet significant verschillen van de categorie ‘te oriënteren’) hebben zij een significant hogere kans. De GOK-indicator opleiding moeder heeft een negatieve impact op de kans op een POT en op de kans of in de categorie ‘niet onmiddellijk beschikbaar’ terecht te komen. Voor de andere fasen is er geen significant verschil met de categorie ‘te oriënteren’. Leerlingen met de Belgische nationaliteit ten slotte hebben minder kans op een brugproject, een POT of om in de categorie ‘niet onmiddellijk beschikbaar’ terecht te komen, maar hebben een hogere kans op arbeidsdeelname.

Tabel 21 DBSO : Multinomiaal logistisch model verklaring fasen, o.b.v. schooljaar en individuele kenmerken (ref= te oriënteren)

	AD	BP	NOB	POT	VT
Schooljaar	-0.186 (22.30)**	-0.089 (7.78)**	0.069 (8.05)**	-0.086 (6.11)**	-0.094 (8.10)**
Prob. afw.	-0.519 (27.26)**	-0.220 (8.59)**	0.163 (8.52)**	1.380 (34.79)**	0.189 (7.17)**
leeftijd	0.187 (30.24)**	-0.398 (35.06)**	-0.043 (6.12)**	-0.451 (30.73)**	-0.620 (50.23)**
Vrouw	-0.001 (0.05)	0.055 (2.04)*	-0.042 (2.13)*	-0.101 (3.13)**	-0.103 (3.75)**
Gok-taal	-0.174 (6.70)**	0.046 (1.34)	0.109 (4.41)**	0.092 (2.33)*	0.129 (3.82)**
Gok-opleiding moeder	-0.008 (0.44)	0.035 (1.30)	-0.080 (4.10)**	-0.083 (2.58)*	-0.017 (0.64)
Belg	0.138 (4.58)**	-0.280 (7.29)**	-0.137 (4.85)**	-0.236 (5.08)**	-0.066 (1.61)
constante	369.835 (22.09)**	184.784 (8.03)**	-138.345 (8.04)**	177.601 (6.30)**	198.544 (8.49)**
School FE			Neen		
Obs			90,461		
Pseudo R ²			0.043		
LR Chi ²			12,688.36		

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
z-statistieken tussen haakjes

In Tabel 22 worden bijkomend de indicatoren voor de drie grootsteden opgenomen. Hieruit blijkt dat Antwerpen en Gent voor alle fasen een kans hebben die significant verschillend is van die van de andere niet-grootstedelijke steden en gemeenten. In Brussel is er enkel een significant verschil voor arbeidsdeelname, POT en voortraject. De richting van het significante effect is ook dikwijls verschillend tussen de drie grootsteden. Er is dus geen eenduidige grootstedelijke impact op de kans om in een bepaalde fase ingeschaald te worden op te merken.

Tabel 22 DBSO : Multinomiaal logistisch model verklaring fasen, o.b.v. schooljaar, individuele kenmerken en grootsteden (ref= te oriënteren)

	AD	BP	NOB	POT	VT
Schooljaar	-0.188 (22.21)**	-0.088 (7.64)**	0.073 (8.39)**	-0.083 (5.84)**	-0.096 (8.11)**
Prob. afw.	-0.539 (27.64)**	-0.207 (7.97)**	0.150 (7.70)**	1.345 (33.48)**	0.226 (8.33)**
leeftijd	0.237 (35.48)**	-0.392 (34.00)**	-0.055 (7.53)**	-0.450 (30.12)**	-0.606 (47.57)**
Vrouw	0.015 (0.74)	0.046 (1.71)	-0.059 (2.92)**	-0.108 (3.27)**	-0.090 (3.24)**
Gok-taal	-0.159 (5.88)**	0.068 (1.95)	0.064 (2.51)*	0.015 (0.36)	0.175 (4.92)**
Gok-opleiding moeder	-0.004 (0.18)	0.036 (1.35)	-0.081 (4.10)**	-0.070 (2.16)*	-0.002 (0.06)
Belg	0.102 (3.33)**	-0.283 (7.27)**	-0.093 (3.22)**	-0.223 (4.77)**	-0.161 (3.86)**
Brussel (ref=Andere)	0.167 (3.68)**	-0.035 (0.54)	0.062 (1.31)	0.590 (9.43)**	0.294 (5.16)**
Antwerpen (ref=Andere)	-0.563 (21.99)**	-0.109 (3.29)**	0.167 (7.10)**	-0.105 (2.50)*	-0.693 (17.44)**
Gent (ref=Andere)	0.082 (2.27)*	-0.201 (3.95)**	0.450 (13.62)**	0.290 (5.74)**	-0.785 (13.16)**
constante	373.791 (21.96)**	183.371 (7.89)**	-145.953 (8.38)**	172.067 (6.03)**	202.398 (8.49)**
School FE			Neen		
Obs			88,440		
Pseudo R ²			0.050		
LR Chi ²			14,197.50		

* p<0.05; ** p<0.01
z-statistieken tussen haakjes

De opname van school fixed effects in Tabel 23 verandert de meeste van de bevindingen uit Tabel 21 en Tabel 22 niet: het effect van schooljaar, problematische afwezigheden, leeftijd en de GOK-indicator opleiding moeder is volledig analoog. De opname van de fixed effects heeft wel voor gevolg dat er geen significant verschil meer is tussen mannen en vrouwen wat betreft de kans op een brugproject of om in de categorie 'niet onmiddellijk beschikbaar' terecht te komen (in vergelijking met de referentiecategorie 'te oriënteren'). De GOK-indicator taal is nu niet meer significant om de kans op een POT te verklaren. Voor de overige fasen blijft de impact van GOK-taal wel analoog aan het model zonder fixed effects. Wanneer de variant geschat wordt waarbij bijkomend de GOK-indicatoren thuisloos en trekkende bevolking worden opgenomen, wijzigt geen enkel teken van een significant geschatte parameter uit Tabel 23. De indicator thuisloos heeft een significant positieve impact op de kans op brugproject en NOB en een negatieve impact op de kans op arbeidsdeelname. De indicator trekkende bevolking heeft een significant positieve impact op de kans op arbeidsdeelname, brugproject en POT.

Tabel 23 DBSO : Multinomiaal logistisch model verklaring fasen, o.b.v. schooljaar, individuele kenmerken en school fixed effects (ref= te oriënteren)

	AD	BP	NOB	POT	VT
Schooljaar	-0.201 (23.35)**	-0.092 (7.88)**	0.092 (10.42)**	-0.083 (5.80)**	-0.102 (8.52)**
Prob. afw.	-0.596 (29.70)**	-0.202 (7.59)**	0.158 (7.77)**	1.365 (33.35)**	0.217 (7.86)**
leeftijd	0.294 (39.85)**	-0.399 (33.73)**	-0.101 (13.25)**	-0.455 (29.67)**	-0.615 (47.18)**
Vrouw	-0.022 (1.09)	0.046 (1.68)	-0.013 (0.61)	-0.128 (3.83)**	-0.087 (3.07)**
Gok-taal	-0.183 (6.57)**	0.039 (1.07)	0.066 (2.48)*	0.005 (0.12)	0.160 (4.35)**
Gok- opleiding moeder	-0.001 (0.04)	0.036 (1.35)	-0.078 (3.87)**	-0.073 (2.21)*	0.009 (0.33)
Belg	0.104 (3.28)**	-0.301 (7.60)**	-0.152 (5.11)**	-0.247 (5.16)**	-0.178 (4.17)**
constante	162.537 (5.62)**	463.438 (25.86)**	190.431 (8.11)**	-128.615 (7.12)**	205.723 (8.52)**
School FE			Ja		
Obs			88,440		
Pseudo R ²			0.073		
LR Chi ²			20,928.19		

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
z-statistieken tussen haakjes

5.7 Impact maatwerk

5.7.1 Impact maatwerk op gekwalificeerd schoolverlaten

In de volgende sectie wordt nagegaan of de invoering van het nieuwe stelsel van leren en werken (en het in principe ermee gepaard gaande maatwerk) heeft geleid tot een wijziging in het aantal (on)gekwalificeerde schoolverlaters. Voor deze analyses werden zowel leerlingen uit het DBSO als leerlingen uit de leertijd opgenomen. Wel dient opgemerkt te worden dat een koppeling van beide bronbestanden leidt tot een verlies van observaties (niet alle leerlingen uit de leertijd kunnen immers gekoppeld worden aan de bestanden van het Departement Onderwijs en Vorming). De cijfers in Tabel 24 laten duidelijk zijn dat schooljaar 2012 best niet meegenomen wordt in de analyse omdat een groot aantal leerlingen nog 'onderweg' zijn in een traject : dit komt vooral tot uiting in het lage aantal ongekwalificeerde schoolverlaters. Van een aantal leerlingen weten we op basis van de cijfers tot en met 2012 immers nog niet of ze onderwijs eventueel zullen verlaten zonder kwalificatie. Een gelijkaardig fenomeen (maar in de omgekeerde richting) doet zich voor in de eerste drie schooljaren : deze worden gekenmerkt door een duidelijk lager percentage gekwalificeerde schoolverlaters dan de schooljaren 2006, 2007 en 2008. Een groot aantal leerlingen zal immers reeds in de vorige schooljaren uitgestroomd zijn. Een gevolg hiervan is dat er in de eerste drie schooljaren en het

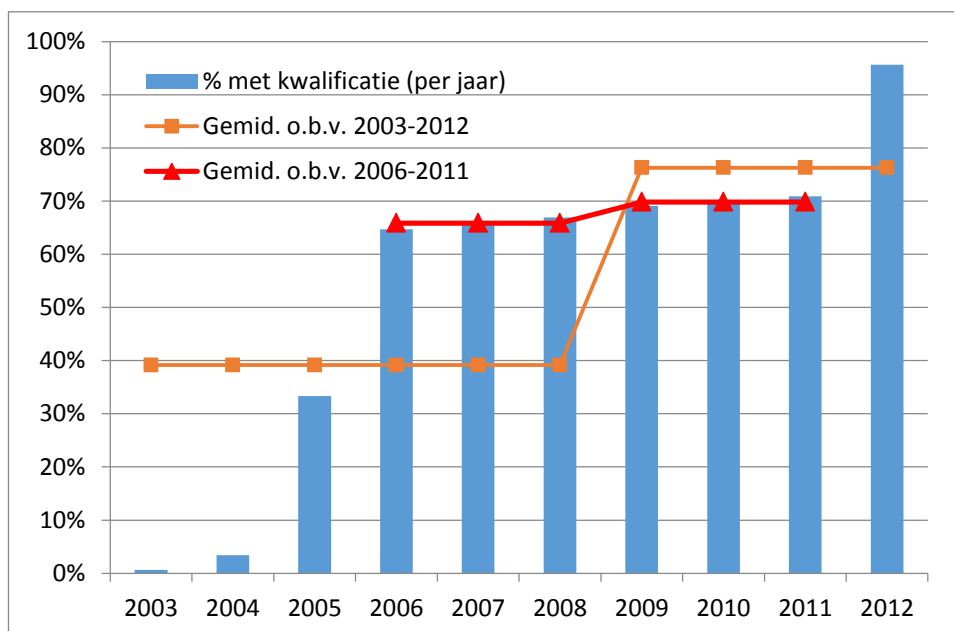
laatste schooljaar een sterke vertekening is van de proportie gekwalificeerde versus ongekwalificeerde schoolverlaters.

Tabel 24 Aantal gekwalificeerde en ongekwalificeerde schoolverlaters (DBSO, leertijd en controlegroepen BSO en BUSO OV3)

schooljaar	Gekwal.	Ongekw.	Totaal	% Kw	% Ongekw
2003	1	159	160	1%	99%
2004	18	512	530	3%	97%
2005	3 531	7 065	10 596	33%	67%
2006	13 991	7 626	21 617	65%	35%
2007	15 023	7 786	22 809	66%	34%
2008	15 361	7 588	22 949	67%	33%
2009	17 112	7 656	24 768	69%	31%
2010	17 676	7 783	25 459	69%	31%
2011	17 847	7 316	25 163	71%	29%
2012	20 081	921	21 002	96%	4%
Total	120 641	54 412	175 053	69%	31%

Uit Tabel 24 en uit Figuur 11 blijkt dat de schooljaren 2003, 2004 en 2005 enerzijds en het schooljaar 2012 anderzijds voor de nodige vertekening kunnen zorgen in verdere analyses. Wanneer via difference-in differences schatting (voor een uitgebreide bespreking van deze methodologie wordt verwezen naar het hoofdstuk over de impact van modularisering) gepoogd zal worden om na te gaan of er tussen 2008 en 2009 een wijziging heeft plaatsgevonden en of deze wijziging verschilt tussen leerlingen in DBSO en de controlegroep, zal waarschijnlijk een impact gemeten worden tussen 2008 en 2009 : deze zal echter waarschijnlijk grotendeels toe te wijzen zijn aan de eerst drie schooljaren die gekenmerkt worden door een duidelijk lager percentage gekwalificeerde schoolverlaters dan de schooljaren 2006, 2007 en 2008 en aan het schooljaar 2012 dat gekenmerkt wordt door een aanzienlijk hoger percentage. Op de figuur worden de percentages gekwalificeerde schoolverlaters per schooljaar weergegeven door de balken; de oranje lijn stelt het gemiddelde voor de twee deelperiodes 2003-2008 en 2009-2012). De rode lijn is op enkel op basis van de schooljaren 2006-2008 versus 2009-2011. Onderzoek van de verschillende deelpopulaties (enkel DBSO, enkel leertijd, DBSO en leertijd samen, enkel controlegroep BSO en enkel controlegroep BUSO OV3) laten telkens een grotendeels gelijkaardig patroon optekenen. Daarom zal in de verdere schattingen enkel gewerkt worden met de schooljaren 2006 tot en met 2011.

Figuur 11 Percentage gekwalificeerde schoolverlaters (DBSO, leertijd en controlegroepen BSO en BUSO OV3)



De resultaten van verschillende difference-in differences schattingen worden weergegeven in Tabel 25 (voor een uitgebreide bespreking van deze methodologie wordt verwezen naar het hoofdstuk over de impact van modularisering). Het model wordt gradueel opgebouwd, waarbij steeds meer verklarende variabelen worden opgenomen. Dit maakt het mogelijk om de stabiliteit van de parameterschattingen te kunnen evalueren. In model 1 worden enkel tijds- en opleidingsvariabelen opgenomen. In dit eenvoudige model blijkt dat enkel het schooljaar en de indicator of de leerling uitstroomt in een systeem van leren en werken (DbsoSyntra) significant geschat kan worden. De coëfficiënt voor schooljaar is positief : dit impliceert dat de kans op gekwalificeerd uitstromen toeneemt over de schooljaren (2006 t.e.m. 2011). De coëfficiënt voor DbsoSyntra is negatief : dit bevestigt dat de kans op gekwalificeerd uitstromen lager is binnen leren en werken dan in de controlegroep. Vervolgens worden in model 2 en model 3 gradueel bijkomende individuele kenmerken opgenomen : eerst enkel problematische afwezigheden, leeftijd, geslacht en nationaliteit, vervolgens de Gok-indicatoren taal en opleiding moeder. Doorheen deze modellen blijft de richting van de impact van deze individuele kenmerken gelijk : oudere leerlingen, vrouwen en Belgen hebben een hogere kans op gekwalificeerde uitstroom en leerlingen met problematische afwezigheden hebben een lagere kans op gekwalificeerde uitstroom. Leerlingen die aantikken op de Gok-indicator taal hebben een lagere kans op kwalificatie. In model 4 en model 5 wordt gecorrigeerd voor eventuele school- of richtingspecifieke aspecten die de kans op het al dan niet behalen van een kwalificatie mee kunnen beïnvloeden. Deze twee laatste modellen zijn dus te prefereren omdat ze controleren voor mogelijke school- en richtingsinvloeden. Hieruit blijkt dat de kans om gekwalificeerd uit te stromen globaal genomen toeneemt over de schooljaren heen. De dummy die aangeeft of er een impact is vanaf schooljaar 2009 geeft aan dat deze impact significant negatief is. De dummy DbsoSyntra is eveneens negatief : dit geeft aan dat (ceteris paribus) de kans om gekwalificeerd uit te stromen in DBSO en de leertijd lager is dan in de controlegroep. Het interactie-effect (vanaf2009*DbsoSyntra) is daarentegen positief : dit wil zeggen dat de

leerlingen in het stelsel Leren en Werken het vanaf 2009 het relatief beter doen dan leerlingen uit de controlegroep. De meeste individuele kenmerken blijven een significante impact hebben op de kans op gekwalificeerd uitstromen.

Tabel 25 Difference in differences schatting : kans op gekwalificeerd uitstromen

Ref=ongekwal	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
schooljaar	0.063 (8.53)**	0.094 (11.96)**	0.080 (7.83)**	0.042 (2.63)**	0.087 (8.05)**
vanaf2009	0.030 (1.16)	0.022 (0.81)	-0.012 (0.38)	0.117 (2.33)*	-0.017 (0.54)
DbsoSyntra	-1.429 (75.24)**	-1.083 (52.68)**	-1.183 (37.79)**	-0.204 (2.06)*	-1.517 (39.88)**
interactie	-0.035 (1.34)	-0.018 (0.64)	0.074 (1.98)*	-0.084 (1.47)	0.083 (2.02)*
Prob. afw.		-1.983 (110.28)**	-1.955 (98.55)**	-1.401 (48.81)**	-1.922 (89.54)**
Leeftijd		0.018 (2.84)**	0.028 (3.81)**	-0.323 (28.68)**	0.069 (8.80)**
Vrouw		0.200 (15.33)**	0.228 (15.22)**	0.292 (8.80)**	0.348 (19.36)**
Belg		0.749 (33.96)**	0.547 (20.75)**	-0.105 (2.63)**	0.546 (18.41)**
Gok-taal			-0.495 (22.17)**	-0.281 (7.79)**	-0.468 (18.77)**
Gok-opleiding moeder			0.029 (1.87)	-0.011 (0.45)	-0.125 (7.55)**
Constante	-124.508 (8.46)**	-187.697 (11.95)**	-161.174 (7.81)**	-78.963 (2.43)*	-175.506 (8.08)**
RE	Neen	Neen	Neen	Admin. Gr.	School
Obs	142,765	142,765	113,876	113,876	113,876
Pseudo R ²	0.072	0.159	0.173	.	.
LR Chi ²	12,877.94	28,469.78	24,202.12	3,348.88	12,833.19

* p<0.05; ** p<0.01
z-statistieken tussen haakjes

5.7.2 Impact maatwerk op arbeidsdeelname

In de volgende secties wordt nagegaan in welke mate de tewerkstelling tijdens het laatste jaar in onderwijs (op basis van de data van RSZ en RSZPPO verkregen na koppeling door de KSZ met het DWH AM&SB) verschilt tussen verschillende groepen. Tevens zal gepoogd worden om een aantal kenmerken van deze tewerkstelling (bv. loonklasse) te verklaren. Deze analyses zijn enkel op basis van leerlingen in het DBSO². Verder dient

² Na de opeenvolgende dataoverdrachten bleek dat de KSZ een aantal tabellen betreffende de leertijd niet ontvangen had van de VDI. Gelet op de korte resterende looptijd van het onderzoek was het niet meer mogelijk om opnieuw een lange procedure betreffende de levering van data, met bijhorende (tijdrovende) dataoverdrachten tussen de verschillende partijen (Syntra Vlaanderen, VDI, KSZ en onderzoekers) op te starten.

er bij deze analyses benadrukt te worden dat de gegevens uit het DWH AM& SB betrekking hebben op een werkcomponent tijdens het laatste schooljaar van de leerlingen. Dit zorgt ervoor dat de vergelijking van DBSO-leerlingen met leerlingen uit de controlegroep voorzichtig geïnterpreteerd dient te worden : een eventuele component werkplekleren zal bij leerlingen uit BSO en BUSO OV3 (meestal) onbetaald zijn en niet geregistreerd worden bij de KSZ. Leerlingen uit BSO en BUSO OV3 die wel gekend zijn bij de KSZ zullen waarschijnlijk job- of werkstudenten zijn (bv. weekendwerk of vakantiewerk) die naast (en niet binnen) hun opleiding gedeeltelijk aan het werk zijn. Dit gegeven kan waarschijnlijk een groot deel van de gevonden effecten verklaren.

Op basis van gegevens van de schooljaren 2006-2007 tot en met 2011-2012 werden de leerlingen geselecteerd die hun laatste schooljaar in onderwijs ingeschreven waren (d.w.z. schoolverlaters, met of zonder kwalificatie). Van deze leerlingen werd nagegaan of ze in het begin van het schooljaar XXXX-YYYY (4^e kwartaal van kalenderjaar XXXX) en op het einde van het schooljaar XXXX-YYYY (2^e kwartaal van kalenderjaar YYYY) gekend waren bij de RSZ of RSZPPO. Omdat sommige variabelen berekend worden over een volledig kwartaal werd voor het begin van het schooljaar het 4^e kwartaal (oktober t.e.m. december) genomen in plaats van het 3^e kwartaal (juli t.e.m. september). De resultaten worden weergegeven in Tabel 26. Hieruit blijkt dat bij het begin van het schooljaar ongeveer 37.5% van de DBSO-leerlingen gekend is bij RSZ (36.35%) of RSZPPO (1.14%). Bij de controlegroep (BSO en BUSO OV3) is deze werkcomponent duidelijk minder aanwezig. Op het einde van het schooljaar is ruim 40% van de DBSO-leerlingen gekend bij RSZ of RSZPPO. Ook bij BSO en BUSO OV3 is dit percentage gestegen in vergelijking met het begin van het schooljaar, maar de percentages blijven beduidend onder deze van het DBSO.

Tabel 26 DBSO : Aantal leerlingen met werkcomponent tijdens laatste schooljaar (volgens RSZ en RSZPPO)

4 ^e kwartaal kalenderjaar XXXX van het laatste schooljaar (XXXX-YYYY) dat een leerling ingeschreven is					
		BSO	BUSO OV3	DBSO	Total
RSZ	n	6399	244	5120	11763
	kolom %	8.95	3.14	36.35	12.6
PPO	n	112	7	160	279
	kolom %	0.16	0.09	1.14	0.3
Totaal	n	71497	7772	14087	93356
	kolom %	100	100	100	100
2e kwartaal kalenderjaar YYYY van het laatste schooljaar (XXXX-YYYY) dat een leerling ingeschreven is					
RSZ	n	10537	729	5478	16744
	kolom %	14.71	9.37	38.72	17.9

PPO	n	330	45	199	574
	kolom %	0.46	0.58	1.41	0.61
Totaal	n	71634	7781	14149	93564
	kolom %	100	100	100	100

Bovenstaande beschrijvende statistieken worden verder aangevuld en verklaard door middel van een logistische regressie waarin gepoogd wordt om te verklaren welke kenmerken al dan niet bijdragen tot de kans op een vorm van tewerkstelling (gemeten door het al dan niet gekend zijn van de leerling bij de RSZ of RSZPPO) in het laatste schooljaar. Uit Tabel 27 blijkt dat de kans op tewerkstelling aan het begin van het schooljaar niet wijzigt over de schooljaren heen. Wel is er een (negatieve) schok vanaf 2009 (aangezien het interactie-effect niet significant is, geldt deze schok in dezelfde mate voor de controlegroep als voor de DBSO-leerlingen). Op het einde van het schooljaar merken we negatieve trend op, gecombineerd met een positieve schok vanaf 2009 (aangezien ook hier aangezien het interactie-effect niet significant is, geldt dat deze schok even groot is voor de controlegroep als voor de DBSO-leerlingen). DBSO-leerlingen hebben een hogere kans op tewerkstelling dan de controlegroep, maar er is geen significante interactieterm (die het zuivere DBSO-effect vanaf 2009 capteert). De meeste van de controlevariabelen hebben ook een significante impact op de kans op tewerkstelling.

Tabel 27 Logistische regressie : verklaring of leerling gekend is bij RSZ of RSZPPO

Ref=niet gekend bij RSZ of RSZPPO	4 ^e kwartaal (december laatste schooljaar)	2 ^e kwartaal (juni laatste schooljaar)
Schooljaar	0.001 (0.05)	-0.099 (7.15)**
vanaf2009	-0.161 (3.19)**	0.197 (4.80)**
DBSO	2.285 (53.45)**	1.718 (43.53)**
interactie	-0.015 (0.30)	-0.027 (0.58)
Prob. afw.	-0.669 (19.72)**	-0.441 (14.92)**
Leeftijd	0.177 (14.59)**	0.187 (18.00)**
Vrouw	0.234 (9.84)**	0.174 (8.71)**
Gok-taal	-0.092 (2.65)**	-0.158 (5.17)**
Gok-opleiding moeder	0.192 (7.92)**	0.146 (7.14)**
Brussel	-0.192 (2.86)**	-0.290 (4.69)**
Limburg	-0.475 (11.94)**	-0.232 (7.14)**
Oost-Vlaanderen	-0.295 (9.07)**	-0.068 (2.48)*
West-Vlaanderen	-0.132 (3.21)**	-0.097 (2.75)**
Vlaams-Brabant	-0.327 (9.55)**	-0.034 (1.19)
Constante	-7.101 (0.21)	192.585 (6.96)**
Obs	77,522	77,697
Pseudo R ²	0.125	0.066
LR Chi ²	7,249.10	4,778.84

* p<0.05; ** p<0.01
z-statistieken tussen haakjes

In Tabel 29 worden de resultaten weergegeven van een difference-in-differences schatting met drie uitkomstvariabelen : dagloonklasse, kwartaalloonklasse en voltijdsequivalent van tewerkstelling per kwartaal. De afhankelijke variabelen zijn telkens onderverdeeld in klassen en geordend van klein naar groot (zie Tabel 28).

Tabel 28 Gebruikte klassen dagloon, kwartaalloon en voltijdsequivalent van tewerkstelling

Dagloonklasse	Kwartaalloonklasse	Voltijdsequivalent tewerkstelling per kwartaal
0<-40	0<-1000	0<-20%
40<-50	1000<-2000	20<-40%
50<-60	2000<-3000	40<-60%
60<-70	3000<-4000	60<-80%
70<-80	4000<-5000	80<-100%
80<-90	> 5000	
90<-100		
100<-125		
125<-150		
150<-175		
175<-200		
> 200		

Om rekening te houden met het feit dat er in de categorische afhankelijke variabelen een ordening aanwezig is, worden de modellen geschat via de ordered logit techniek. De modellen worden afzonderlijk geschat voor leerlingen die gekend zijn bij de RSZ en bij de RSZPPO en telkens voor twee kwartalen (aanvang schooljaar en einde schooljaar) : voor schooljaar XXXX-YYYY is er een schatting op basis van gegevens uit het 4^e kwartaal van kalender jaar XXXX en een schatting op basis van het 2^e kwartaal van kalenderjaar YYYY.

Voor de drie uitkomstvariabelen geldt dat er over de verschillende schooljaren heen een stijgende trend waar te nemen is : in meer recente schooljaren zal een leerling meer geneigd zijn om in een hogere klasse terecht te komen. Globaal (BSO, BUSO OV3 en DBSO samen) is er geen trendbreuk vanaf schooljaar 2009, maar voor de DBSO-groep is er wel een significant negatief effect vanaf 2009 (gecaptureerd door de interactieterm). De DBSO-groep zit in een lagere dagloonklasse, maar in hogere kwartaalloonklasse dan de controlegroep. Bij de controlevariabelen valt het significant positieve effect van leeftijd op. Ook de bedrijfsgrootte (gemeten door het aantal werknemers) heeft een duidelijke impact op zowel dagloonklasse als kwartaalloonklasse (en in mindere mate op het voltijdsequivalent van tewerkstelling).

Tabel 29 Ordered logit regressie op basis van RSZ-cijfers van december laatste schooljaar

	RSZ_dagloonklasse	RSZ_Qloonklasse	RSZ_VTE%
Schooljaar	0.200 (7.59)**	0.147 (5.28)**	0.119 (4.30)**
vanaf2009	-0.025 (0.32)	0.061 (0.70)	-0.006 (0.07)
DBSO	-1.235 (19.46)**	1.928 (27.57)**	2.960 (40.71)**
interactie	-0.300 (3.94)**	-0.440 (5.44)**	-0.443 (5.52)**
Prob. afw.	0.024 (0.48)	-0.372 (7.02)**	-0.554 (10.47)**
Leeftijd	0.198 (10.38)**	0.183 (9.18)**	0.086 (4.38)**
Vrouw	-0.021 (0.56)	-0.043 (1.02)	-0.422 (10.37)**
Gok-taal	0.173 (3.18)**	0.001 (0.01)	-0.141 (2.44)*
Gok-opleiding moeder	-0.016 (0.42)	0.034 (0.84)	0.054 (1.33)
Brussel	-0.332 (3.18)**	0.072 (0.63)	0.349 (3.15)**
Limburg	-0.264 (4.12)**	-0.072 (1.04)	0.188 (2.75)**
Oost-Vlaanderen	-0.167 (3.25)**	0.107 (1.94)	0.216 (3.92)**
West-Vlaanderen	-0.080 (1.24)	0.091 (1.29)	0.222 (3.21)**
Vlaams-Brabant	-0.052 (0.94)	0.148 (2.53)*	0.265 (4.56)**
5 – 9 werkn.	0.085 (1.27)	0.078 (1.07)	-0.113 (1.52)
10 – 19 werkn.	0.200 (2.86)**	0.128 (1.66)	-0.116 (1.50)
20 – 49 werkn.	0.447 (6.96)**	0.595 (8.62)**	0.180 (2.64)**
50 – 99 werkn.	0.356 (4.77)**	0.367 (4.67)**	-0.021 (0.27)
100 – 199 werkn.	0.209 (2.38)*	0.555 (6.01)**	0.180 (2.00)*
200 – 499 werkn.	0.698 (7.82)**	1.085 (11.28)**	0.419 (4.57)**
500 – 999 werkn.	0.874 (8.47)**	1.232 (11.09)**	0.373 (3.40)**
> 1000 werkn.	0.876 (15.08)**	1.436 (22.79)**	0.600 (9.70)**
Obs	9,375	9,375	9,375
Pseudo R ²	0.057	0.079	0.138
LR Chi ²	2,221.95	2,043.03	3,964.70

* p<0.05; ** p<0.01
z-statistieken tussen haakjes

De resultaten voor de schatting op basis van RSZPPO-cijfers leveren nauwelijks significant geschatte coëfficiënten op : ook de interactieterm die het zuivere DBSO-effect vanaf 2009 meet, is niet significant.

Tabel 30 Ordered logit regressie op basis van RSZPPO-cijfers van december laatste schooljaar

	PPO_dagloonklasse	PPO_Qloonklasse	PPO_VTE%
Schooljaar	0.697 (3.97)**	0.247 (1.46)	0.079 (0.46)
vanaf2009	-1.624 (2.69)**	-0.206 (0.33)	0.220 (0.35)
DBSO	-2.803 (4.72)**	0.616 (1.11)	1.961 (3.39)**
interactie	-0.169 (0.29)	-0.065 (0.11)	-0.330 (0.54)
Prob. afw.	-0.541 (1.58)	-0.777 (2.30)*	-1.038 (2.91)**
Leeftijd	0.229 (2.03)*	0.172 (1.47)	0.061 (0.53)
Vrouw	0.582 (2.11)*	0.252 (0.93)	-0.194 (0.68)
Gok-taal	-0.399 (1.16)	0.339 (1.00)	0.536 (1.57)
Gok-opl. moeder	0.176 (0.61)	0.510 (1.79)	0.480 (1.62)
Brussel	1.386 (2.53)*	0.467 (0.82)	-0.246 (0.43)
Limburg	-0.997 (2.00)*	0.215 (0.40)	0.956 (1.82)
Oost-Vlaanderen	-1.530 (3.38)**	-0.040 (0.09)	0.396 (0.87)
West-Vlaanderen	1.060 (1.71)	0.047 (0.08)	-0.429 (0.72)
Vlaams-Brabant	-0.952 (2.04)*	-0.312 (0.66)	-0.359 (0.72)
50 – 99 werkn.	-1.802 (1.27)	0.392 (0.28)	2.647 (1.79)
100 – 199 werkn.	-0.327 (0.27)	0.226 (0.19)	0.744 (0.62)
200 – 499 werkn.	0.212 (0.18)	0.257 (0.22)	0.524 (0.45)
500 – 999 werkn.	-0.137 (0.11)	-1.046 (0.83)	-0.490 (0.40)
> 1000 werkn.	0.890 (0.73)	0.966 (0.80)	0.641 (0.54)
Obs	229	229	229
Pseudo R ²	0.134	0.067	0.089
LR Chi ²	126.47	50.64	63.43

* p<0.05; ** p<0.01
z-statistieken tussen haakjes

De resultaten op basis van data uit het laatste kwartaal dat de schoolverlaters in onderwijs ingeschreven zijn (2^e kwartaal kalenderjaar YYYY) tonen ook hier aan dat er over de verschillende jaren heen een trend is om (voor de drie uitkomstvariabelen) in een

hogere klasse terecht te komen. Hier wordt voor dagloonklasse wel een significant negatieve en voor voltijdsequivalent een significant positieve trendbreuk gemeten. Analoog aan de resultaten op basis van de cijfers van het laatste kwartaal van kalenderjaar XXXX vinden we dat de DBSO-groep zich in een lagere dagloonklasse, maar in hogere kwartaalloonklasse bevindt dan de controlegroep. De interactieterm is hier significant negatief voor kwartaalloonklasse en voor voltijdsequivalent : dit wil zeggen dat DBSO er vanaf 2009 op achteruit gaat in vergelijking met de controlegroep. Ook hier blijkt dat leerlingen die tewerkgesteld zijn in grotere bedrijven gemiddeld in een hogere klasse terechtkomen (dit geldt voor de drie uitkomstvariabelen).

Tabel 31 Ordered logit regressie op basis van RSZ-cijfers van juni laatste schooljaar

	RSZ_dagloonklasse	RSZ_Qloonklasse	RSZ_VTE%
Schooljaar	0.294 (13.19)**	0.264 (11.63)**	0.189 (8.37)**
vanaf2009	-0.147 (2.24)*	0.111 (1.61)	0.225 (3.28)**
DBSO	-0.819 (14.44)**	1.139 (20.19)**	1.680 (29.11)**
interactie	-0.096 (1.40)	-0.651 (9.68)**	-0.731 (10.77)**
Prob. afw.	0.061 (1.43)	-0.172 (4.02)**	-0.307 (7.12)**
Leeftijd	0.093 (5.72)**	0.097 (5.95)**	0.053 (3.29)**
Vrouw	-0.464 (14.53)**	-0.150 (4.53)**	-0.230 (6.99)**
Gok-taal	0.089 (1.89)	-0.168 (3.48)**	-0.155 (3.24)**
Gok-opl. moeder	-0.076 (2.36)*	-0.030 (0.91)	-0.013 (0.40)
Brussel	-0.446 (4.47)**	0.185 (1.89)	0.402 (4.19)**
Limburg	-0.065 (1.24)	0.072 (1.33)	0.132 (2.44)*
Oost-Vlaanderen	-0.074 (1.71)	0.107 (2.41)*	0.167 (3.76)**
West-Vlaanderen	-0.093 (1.69)	0.091 (1.58)	0.151 (2.65)**
Vlaams-Brabant	0.148 (3.31)**	0.243 (5.26)**	0.249 (5.38)**
5 – 9 werkn.	0.171 (2.67)**	0.215 (3.21)**	0.086 (1.27)
10 – 19 werkn.	0.292 (4.57)**	0.312 (4.63)**	0.069 (1.02)
20 – 49 werkn.	0.552 (9.20)**	0.749 (12.14)**	0.424 (6.92)**
50 – 99 werkn.	0.797 (11.08)**	0.863 (12.02)**	0.513 (7.28)**
100 – 199 werkn.	0.587 (7.42)**	1.009 (12.86)**	0.671 (8.69)**
200 – 499 werkn.	0.895 (11.83)**	1.180 (15.47)**	0.739 (9.79)**
500 – 999 werkn.	1.043 (12.95)**	1.314 (15.64)**	0.695 (8.39)**
> 1000 werkn.	0.984 (20.78)**	0.998 (20.20)**	0.445 (9.06)**
Obs	13,129	13,129	13,129
Pseudo R ²	0.037	0.038	0.045
LR Chi ²	2,035.53	1,657.14	1,918.53

* p<0.05; ** p<0.01
z-statistieken tussen haakjes

De analyses op basis van de RSZPPO-cijfers uit het laatste kwartaal van de onderwijsloopbaan van de schoolverlaters leveren opnieuw aanzienlijk minder

significante schattingen op dan op basis van de RSZ-cijfers. Voor de drie uitkomstvariabelen in er wel een significant positieve trend over de schooljaren heen, maar is de interactieterm voor kwartaalloonklasse en voltijdsequivalent negatief : ook DBSO-leerlingen die tewerkgesteld zijn in een Provinciale of plaatselijke overheidsdienst gaan er vanaf 2009 op achteruit in vergelijking met leerlingen uit de controlegroep.

Tabel 32 Ordered logit regressie op basis van RSZPPO-cijfers van juni laatste schooljaar

	PPO_dagloonklasse	PPO_Qloonklasse	PPO_VTE%
Schooljaar	0.510 (4.47)**	0.324 (2.76)**	0.258 (2.18)*
vanaf2009	-0.384 (1.08)	0.280 (0.75)	0.112 (0.29)
DBSO	-1.061 (3.19)**	-0.284 (0.88)	0.332 (0.99)
interactie	-0.385 (1.02)	-0.843 (2.31)*	-0.761 (2.03)*
Prob. afw.	-0.331 (1.31)	-0.468 (1.98)*	-0.545 (2.28)*
Leeftijd	0.075 (0.87)	-0.017 (0.20)	-0.104 (1.20)
Vrouw	0.603 (3.24)**	-0.108 (0.58)	-0.262 (1.38)
Gok-taal	-0.675 (2.45)*	0.073 (0.29)	0.470 (1.82)
Gok-opl. moeder	0.024 (0.14)	0.055 (0.31)	0.029 (0.16)
Brussel	1.165 (2.97)**	-0.008 (0.02)	-0.430 (1.14)
Limburg	-0.031 (0.12)	0.331 (1.18)	0.619 (2.24)*
Oost-Vlaanderen	-0.579 (2.28)*	0.444 (1.68)	0.833 (3.06)**
West-Vlaanderen	0.208 (0.58)	0.207 (0.56)	-0.046 (0.12)
Vlaams-Brabant	0.033 (0.14)	0.510 (2.01)*	0.673 (2.64)**
20 - 49 werkn.	0.580 (0.36)	1.234 (0.78)	0.415 (0.25)
50 – 99 werkn.	-0.163 (0.11)	1.116 (0.74)	1.124 (0.72)
100 – 199 werkn.	0.404 (0.27)	0.866 (0.58)	0.603 (0.40)
200 – 499 werkn.	0.788 (0.53)	1.025 (0.69)	0.727 (0.48)
500 – 999 werkn.	0.932 (0.62)	0.735 (0.50)	0.563 (0.37)
> 1000 werkn.	1.502 (1.00)	1.836 (1.24)	1.307 (0.86)
Obs	486	486	486
Pseudo R ²	0.090	0.056	0.040
LR Chi ²	173.82	96.37	60.59

* p<0.05; ** p<0.01
z-statistieken tussen haakjes

5.8 Conclusie

Wanneer een jongere zich aanmeldt in een CDO, CDV of Syntra, wordt een intakegesprek gehouden met hem en zijn ouders. In de CDO en CDV wordt vervolgens een screening gedaan waarmee beslist wordt in welke fase de leerling ingeschaald wordt in het stelsel van Leren en Werken. Dit gebeurt door middel van een intakegesprek, een gesprek met de leerling en zijn ouders, het nagaan van secundaire gegevens, zoals zijn dossier bij het CLB en een teamoverleg tussen de (traject)begeleiders. Een jongere kan in het DBSO in vier fasen ingeschaald worden. Indien de jongere met een problematiek worstelt, zoals een verslaving, krijgt hij een intensieve begeleiding in een persoonlijk ontwikkelingstraject. Indien hij niet arbeidsrijp is, kan hij werkervaring opdoen in een VZW of bij een (regionale) overheid en hier eventueel een vergoeding voor ontvangen. Indien hij nog niet goed weet welke opleiding hij wil volgen kan hij een voortraject volgen, waarin hij begeleid wordt in zijn sociale vaardigheden door middel van groepswork. Er is ook bijzondere aandacht voor sollicitatie en CV training. Indien hij arbeidsrijp en –bereid is, wordt hij ingeschaald in de arbeidsdeelname. De jongere kan drie (CVO) of vier (Syntra) dagen in de week een werkplekcomponent vervullen. Hiervoor kan hij binnen de arbeidsdeelname en brugprojecten een vergoeding ontvangen. Binnen de Syntra wordt een leerling automatisch ingeschaald in de arbeidsdeelname. Indien dit niet haalbaar blijkt, wordt hij na verbreking van het contract gescreend en doorverwezen naar een andere fase.

De sequentie-analyses tonen aan dat zeer veel leerlingen (vooral in DBSO) geruime tijd en ook verschillende keren in hun loopbaan binnen leren en werken terecht komen in andere categorieën dan de vier eigenlijke fasen binnen leren en werken. Het systeem slaagt er voor grote groepen van leerlingen niet in om hen in een gepaste fase in te schalen: 21% van de DBSO-leerlingen komt nooit in een van de vier fasen terecht. Verder blijkt ook dat er relatief weinig ononderbroken overgangen zijn tussen de vier fasen: bij de overgrote meerderheid van de leerlingen zitten er bij de overgang tussen twee fasen steeds ‘gaten’. In de leertijd is er een betere aaneensluiting tussen opeenvolgende fasen (van arbeidsdeelname).

Verder beschikken we in de databanken nauwelijks over informatie die het mogelijk maakt om te verklaren waarom iemand in een bepaalde fase wordt ingeschaald of overgaat naar een andere fase: de meeste beschikbare indicatoren (bv. geslacht, nationaliteit, Gok-indicatoren) wijzigen immers niet tijdens de loopbaan van de leerlingen en kunnen dus moeilijk overgangen tussen fasen verklaren. Uit de analyses blijkt wel dat de kans om in een van de vier eigenlijke fasen (POT, arbeidsdeelname, brugproject of voortraject) terecht te komen afneemt over de schooljaren heen (in vergelijking met de kans op verblijf in de categorie “Te oriënteren”).

Uit de difference in differences regressie waarbij leerlingen die uitstromen uit het onderwijs binnen het stelsel van leren en werken vergeleken worden met de controlegroep van uitstromers uit het onderwijs (in concreto leerlingen uit het BSO en BUSO OV3), blijkt globaal dat de kans op gekwalificeerd uitstromen stijgt over de tijd. Vanaf 2009 is er globaal gezien een terugval (de stijging zet zich nog door, maar op een lager niveau), maar leerlingen in het stelsel van leren en werken doen het dan relatief

gezien beter dan leerlingen uit de controlegroep. Hieruit kan besloten worden dat de invoering van nieuwe systeem vanaf het schooljaar 2009 een bijkomende (in vergelijking met de evolutie van de controlegroep) positieve impuls gegeven heeft aan de kwalificatiekansen van leerlingen binnen leren en werken. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat bepaalde kwalificaties bij Syntra slechts mogelijk zijn vanaf 2009.

De impact van het nieuwe stelsel op verschillende indicatoren van arbeidsdeelname (op basis van data uit het DWH AM&SB) toont overwegend een negatief significant effect van DBSO vanaf 2009 ten opzichte van de evolutie van de controlegroep voor loonklasse en voltijds equivalent van tewerkstelling. De kans op arbeidsdeelname verschilt niet significant ten opzichte van de controlegroep na invoering van het stelsel van Leren en Werken.

6 Voltijds engagement

6.1 Inleiding

Eén van de hoofddoelen van de hervorming van het stelsel van Leren en Werken was het instellen van een voltijds engagement voor deeltijds leerplichtige jongeren (De Rick, 2009; Sociaaleconomische Raad van Vlaanderen, 2010; Vandenbroucke, 2007; Vlaamse Gemeenschap, 2008). Leerlingen die tot 2008 in het deeltijds beroepssecundair onderwijs ingeschreven waren en die voor de helft van de week lessen kregen, hadden enkel de verplichting om de lessen bij te wonen. Dit liet hen de kans om de rest van de week te werken. Dit werd echter in de praktijk dikwijls niet gedaan. Hierdoor misten deze leerlingen ervaring bij het betreden van de arbeidsmarkt, terwijl dit net de meerwaarde zou moeten zijn van hun studies. Binnen de leertijd hadden de jongeren wel een vollere invulling van hun week, maar konden ze geen diploma van secundair onderwijs of (studie)getuigschrift behalen. Om het deeltijds onderwijs op te waarderen en de leerlingen meteen kansen op de arbeidsmarkt te geven na hun uitstroom uit het onderwijs, werd het voltijds engagement ingevoerd.

Het behalen van het voltijds engagement ligt in de handen van verschillende actoren. De organisatoren van de brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten moeten genoeg plaatsen aanbieden om elke leerling op te vangen die in die fase ingeschaald wordt (uiteraard kunnen zij slechts plaatsen aanbieden die ze kunnen financieren met de toegekende middelen). Daarnaast moeten er genoeg arbeidsplaatsen zijn zodat leerlingen die ingeschaald zijn in een arbeidsdeelname dit effectief kunnen uitvoeren. Ten slotte ligt ook een deel van de verantwoordelijkheid in de handen van de jongeren zelf. Zij moeten aanwezig en actief zijn tijdens hun theoretische lessen, bij de organisaties die voorbereidende fasen aanbieden of op hun werkplek. Langs de ene zijde omdat de leerlingen binnen een deel van de fasen uitgeschreven kunnen worden indien ze spijbelen en langs de andere kant omdat een werkgever moet kunnen rekenen op zijn personeel en ze anders kan ontslaan, waardoor de jongere zonder voltijds engagement valt tot hij een nieuwe arbeidsplaats vindt.

De onderzoeksvraag betreffende het voltijdse engagement zoals ze in de oproep geformuleerd was:

Een tweede onderzoeksvraag is in welke mate het voltijds engagement gerealiseerd is, wat de verhouding is tussen en het aandeel van de vier fasen en waarom soms het voltijds engagement niet gerealiseerd kan worden. Hierbij moet ook aandacht worden besteed aan de doorstroom doorheen de verschillende fasen en de opbouw van individuele trajecten, rekening houdend met mogelijke effecten van de verschillende statuten voor jongeren in werkplekleren. Voor die trajecten waar een werkcomponent opgenomen dient te worden, is tevens informatie nodig over de specifieke invulling ervan (in welke sectoren met welke omvang, type overeenkomsten, sterktes en zwaktes).

In dit hoofdstuk bekijken we wat met het voltijds engagement bedoeld wordt en welke verschillen er theoretisch tussen de fasen zijn. We bekijken welke elementen bepalen of het voltijds engagement behaald wordt, zowel over alle fasen heen als binnen de fasen. Dit stelt ons tevens in staat om de evolutie van het voltijds engagement doorheen de

schooljaren op te volgen. Voor de doorstroom doorheen de verschillende fasen hadden we reeds aandacht in het vorige hoofdstuk.

Voor de analyses met betrekking tot de invulling op de arbeidsmarkt, zoals het profiel van de bedrijven waar leerlingen van Leren en Werken terecht konden, beschikten we te laat over de nodige gegevens. Deze analyses zijn derhalve niet aanwezig in dit hoofdstuk.

6.2 Methodologie

We bekijken of er een verschil is in realisatie van het voltijds engagement tussen de verschillende fasen. Met behulp van beschrijvende statistieken en univariate testen kijken we naar de verschillen in voltijds engagement in de verschillende fasen. Aan de hand van logistische regressies maken we vergelijkingen van leerlingen die wel of niet voltijds geëngageerd zijn.

We gebruiken hiervoor de gekoppelde administratieve data op leerlingenniveau van het Departement Onderwijs en Vorming enerzijds en Syntra anderzijds. Hierop voeren we beschrijvende en univariate analyses uit om de realisatie van het voltijds engagement per fase na te gaan. Met logistische regressies proberen we de aan- of afwezigheid van het voltijds engagement te verklaren. We bekijken daarnaast het voltijds engagement doorheen de verschillende fasen. Komen leerlingen in dezelfde fasen meermaals voor?

Om de arbeidsmarktdata te kunnen analyseren, poogden we de gegevens van de Kruispuntbank te verkrijgen. We weten immers niet zeker of een DBSO-leerling werkzaam is. Gedetailleerde informatie betreffende de werkplaatsdata (bij voorbeeld statuut van de leerling of loonklasse) wordt immers niet centraal verzameld en bijgehouden door het departement Onderwijs en Vorming. Het percentage van tewerkstelling (in klassen) van DBSO-leerlingen werd reeds in vorig hoofdstuk besproken.

Het samenstellen van de dummywaarden voor de variabelen nationaliteit en thuistaal bespraken we reeds in het vorige hoofdstuk en blijven ook hier van kracht.

6.3 Algemeen overzicht

In het stelsel van Leren en Werken moet de leerling minimaal 28 uren per week presteren. Hij doet dit door de combinatie van een component leren en een component werkplekleren. Die combinatie omvat minimaal 28 uren per week en voldoet voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht waaraan de jongere eventueel is onderworpen. De component leren kan hij volgen in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs of onder de vorm van theoretische vorming binnen de leertijd. In het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs volgt hij twee lesdagen waarin één dag beroepsgerichte vorming en één dag algemene vorming. In de leertijd krijgt de jongere één dag les, waarvan een halve dag algemene vorming en een halve dag beroepsgerichte vorming. De component werkplekleren kan hij in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs voldoen via arbeidsdeelname, brugprojecten en voortrajecten. In de leertijd kan de component werkplekleren voldaan worden via de praktijkopleiding en een voortraject. Het voortraject

kan enkel aangegaan worden indien de leerovereenkomst opgeschort of verbroken is. Indien een jongere een persoonlijk ontwikkelingstraject volgt, kan hij dit niet combineren met de arbeidsdeelnamen (Decreet Leren en Werken, 2008). De overheid houdt geen centraal overzicht bij van de in- en uitstroomgegevens in een persoonlijk ontwikkelingstraject. Dit wordt wel besproken in het tweemaandelijks case-overleg tussen CDO en CDV (Smet, 2009). Leerlingen kunnen ingeschaald zijn in een fase van voortrajecten, brugprojecten of persoonlijke ontwikkelingstrajecten tot het einde van het schooljaar waarin ze achttien jaar worden. Binnen de arbeidsdeelnamen kunnen leerlingen ingeschreven zijn tot het einde van het schooljaar waarin ze vijftientig jaar worden.

In de leertijd kan een jongere maximaal 30 dagen zonder invulling van de werkplekcomponent ingeschreven blijven. In het DBSO geldt dit maximum niet, met uitzondering van meerderjarige leerlingen. Er worden enkele uitzonderingen toegestaan waarin de component werkplekleren niet moet ingevuld worden. Een eerste toegelaten periode is de termijn tussen de inschrijving en de screening. Daarnaast wordt een periode voorzien tussen het sluiten van een overeenkomst en de inwerkingtreding van die overeenkomst. Een derde periode wordt voorzien voor de actieve sollicitatie van de leerlingen zodat hij een passende betrekking kan vinden (Decreet Leren en Werken, 2008).

Het niet vinden van een (passende) arbeidsplaats leidt ertoe dat leerlingen minder snel certificaten kunnen behalen. Ze kunnen dan enkel de nodige kennis opdoen tijdens de lesmomenten (Van Droogenbroeck, 2014). Indien er geen gepaste werkplek gevonden wordt en de leerling is toch arbeidsrijp en –bereid, wordt hij soms in een andere fase dan arbeidsdeelnamen ingezet om toch aan zijn voltijds engagement te komen en niet in de code ‘te oriënteren’ te belanden. Dit heeft negatieve gevolgen. Hierdoor belanden andere leerlingen op wachtlijsten terwijl ze in betrokken fasen horen (VLOR en SERV, 2010). Leerlingen die in een voorbereidende fase zitten en hier niet uitgeschreven worden tot ze in een volgende fase aan de slag gaan, kunnen gedemotiveerd raken omdat ze geen vooruitgang zien in hun situatie en deze ook niet meer beantwoord aan hun noden (Van Droogenbroeck, 2014). De flexibiliteit van onderwijs- en arbeidsplaatsen moet volgens de Vlaamse Onderwijsraad en de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen vergroot worden zodat er steeds genoeg plaatsen beschikbaar zijn. De toewijzing aan een fase moet steeds na een grondige screening gebeuren en moet de meest passende fase zijn voor betrokken leerling (VLOR en SERV, 2010).

Tijdens het jaar zijn er schommelingen in het aantal leerlingen, en dit vertaalt zich naar een afwisselende onder- en overbezetting. De projectmatige financiering van de voortrajecten en de brugprojecten, de premies voor bedrijven en de gesloten enveloppefinanciering voor de persoonlijke ontwikkelingstrajecten staan flexibiliteit en maatwerk in de weg. Tijdens een gedeelte van het jaar staan leerlingen op de wachtlijst voor een plaats in een fase, terwijl in andere delen van dat jaar er onderbezetting is. Er moeten constant meer plaatsen zijn dan de vraag zodat iedereen doorheen het jaar in de aangepaste fase kan instromen (VLOR, 2014). In het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs is het tekort aan arbeidsplaatsen groter dan in de leertijd (VLOR en SERV, 2010).

De redenen die aangehaald worden voor het tekort aan arbeidsplaatsen zijn divers. We sommen ze hieronder op. Een eerste reden is dat de financiële crisis voor een daling van het aantal beschikbare arbeidsplaatsen gezorgd heeft (VLOR en SERV, 2010). Andere redenen zijn meer toegespitst op het stelsel van Leren en Werken. Het stelsel zou nog

vrij onbekend zijn bij werkgevers. De financiële middelen die ter beschikking gesteld worden om werkgevers te ondersteunen worden onvoldoende gebruikt, mede omdat het de verschillende contracten en leervergoedingen ondoorzichtig zijn. In sommige sectoren is er een gebrek aan opleidingsinspanningen. Daarnaast lijden de leerlingen onder een negatief imago, veroorzaakt door het idee dat de leerlingen in Leren en Werken zijn beland omdat ze niet in andere opleidingsvormen slaagden. Een deel van de opleidingen kent een gebrekkige aansluiting op de arbeidsmarkt. Leren en Werken zou binnen deze opvatting de onderste trede van het watervalstelsel zijn. (Termote, Galand, 2011). Vanuit onze analyses naar de studiehistoriek van instromende leerlingen in Leren en Werken binnen het vorige hoofdstuk (Tabel 7), merkten we inderdaad dat de leerlingen doorgaans vanuit het GSO over TSO en/of BSO instromen in Leren en Werken. Een bijkomende reden voor het moeilijk vinden van een werkplaats binnen de arbeidsdeelname is dat niet enkel de leerlingen van Leren en Werken hiervoor in aanmerking komen, maar ook leerlingen uit het voltijds secundair of studenten aan de hogescholen. Dit verdringingseffect zorgt ervoor dat leerlingen uit de arbeidsdeelnamefase soms uit de boot vallen. Ten slotte is het werk binnen enkele sectoren geconcentreerd in specifieke regio's. Buiten die regio's is het moeilijk om een passende werkplaats te vinden.

Problematische afwezigheden

Zowel de Syntra voor de leertijd als de CDO zijn gebonden aan de regels in verband met gewettigde en ongewettigde afwezigheid. Lesgevers, trajectbegeleiders en de secretariaten van de centra nemen verschillende maatregelen om jongeren die ongewettigd afwezig zijn, terug aan te trekken. Aangezien het spijbelbeleid echter tot de pedagogische vrijheid van de school behoort, kunnen er in de praktijk een ruime waaier van concrete remediëringsinitiatieven ontstaan (bv. lesgevers die persoonlijke en informele gesprekken aangaan met leerlingen, contacteren van de ouders door middel van brieven en (telefoon)gesprekken, gesprekken tussen de leerling en trajectbegeleiders om te peilen naar de redenen van afwezigheid, etc.). Voldoende begeleiding in deze blijft belangrijk in het kader van de regelmatigheid van de leerlingen. Vanuit Syntra wordt contact gezocht met de werkgever om te bekijken of daar ook problematische afwezigheden voorkomen. In enkele gevallen is de leerling immers afwezig voor zijn lescomponent omdat hij aan het werk is op zijn werkplek. Hiervoor is een terugkoppeling naar de werkgever nodig. Indien een leerling probleemgedrag vertoont, onder andere door afwezigheden, kan in Syntra bijkomend een Aanvullende Pedagogische Overeenkomst (APO) aangegaan worden met de leerling (Syntra, 2015).

In de Onderwijsspiegel van 2007-2008 voerde de Onderwijsinspectie een nulmeting in van de situatie in het DBSO, de leertijd de Centra voor Deeltijdse Vorming. Ze concentreerden zich ook op het voltijds engagement. Men spreekt van een problematische afwezigheid wanneer een leerling 30 halve dagen ongewettigd afwezig is. Tussen de centra zijn er zeer uiteenlopende resultaten. De actieplannen die de centra opgesteld hebben waren zeer divers, op verschillende niveaus georganiseerd. Niet alle centra hadden een actieplan. Mede om dit voltijds engagement beter te behalen, wordt er een trajectbegeleidingsplan opgesteld dat de leerling van het intakegesprek begeleidt tot aan zijn intrede op de arbeidsmarkt.

Ongeveer een derde van de problematisch afwezige leerlingen komt uit het deeltijds onderwijs. Ook het aantal meldingen van uitsluitingen op school ligt hoger voor leerlingen in het deeltijds onderwijs dan in het voltijds onderwijs (AgODi, 2010). Volgens onderzoek van AgODi zijn in het deeltijds en buitengewoon secundair onderwijs meer meisjes dan jongens problematisch afwezig. 11% van de leerlingen in deeltijds onderwijs is laattijdig ingeschreven. 11,8% van de leerlingen in het deeltijds onderwijs schrijft zich uit een school maar niet terug in (op een school of richting) (AgODi, 2011). Leerlingen die spijbelen, doen dit meer tijdens de theorielessen dan tijdens het werkplekleren (Interview Syntra, 2015). Dit wordt ook bevestigd in het rapport van de Sociaaleconomische Raad van Vlaanderen. Er wordt meer gespibeld tijdens de schooluren en wanneer de werkcomponent niet is ingevuld dan tijdens de werkuren (SERV, 2013).

Binnen de leertijd wordt een actief retentiebeleid gevoerd. Ten eerste is er een actieplan spijbelbeleid. Daarnaast organiseren de Syntra Snuffeldagen. Syntra Vlaanderen voerde een onderzoek naar de uitval binnen de leertijd. De meeste uitval kan gelokaliseerd worden aan het begin en tegen het einde van de opleiding. De reden voor de uitval aan het begin is dat leerlingen niet echt weten waar ze aan beginnen. Tijdens snuffeldagen kunnen leerlingen proeven van de opleiding en vragen stellen. Zo vangen ze beter geïnformeerd de opleiding aan. Verder onderzoek hierrond is nog lopende (Syntra Vlaanderen, 2015). Ook binnen het DBSO is er sprake van een actief retentiebeleid : deze leerlingen vallen onder het spijbelactieplan

6.4 Kwantitatieve analyses

Aan de hand van de gekoppelde administratieve data van het Departement Onderwijs en Vorming en Syntra Vlaanderen, voeren we analyses uit op de verschillende elementen van het voltijdse engagement. We bekijken de situatie van leerlingen die geen plaats vinden in de fase waarin ze ingeschaald werden. We proberen te verklaren waarom dit het geval is. We bekijken eveneens het aantal dagen dat leerlingen in een fase zitten en de leerlingen die meermaals in eenzelfde fase voorkomen.

In de data van het Departement Onderwijs en Vorming zijn er voor 23 226 leerlingen ruim 92 588 fase-codes aangegeven. Een overzicht van het aantal leerlingen in elk van de gegroepeerde codes wordt weergegeven in Tabel 33. Er dient opgemerkt te worden dat elke leerling (over de tijd heen) in verschillende fase-codes kan voorkomen.

Tabel 33 Aantal fasen DBSO

Fase Afkorting	Fase Omschrijving	Freq.	Percent
AD	Arbeidsdeelname	19 635	21.21
BP	Brugproject	7 982	8.62
NOB	Niet onmiddellijk beschikbaar	19 952	21.55
POT	Persoonlijk ontwikkelingstraject	5 188	5.60
TO	Te oriënteren	31 832	34.38
VT	Voortraject	7 999	8.64
	Totaal	92 588	100.00

In Tabel 34 wordt een overzicht gegeven van de evolutie van de gegroepeerde fase-codes. In de bovenste helft van de tabel worden de absolute aantallen weergegeven, in de onderste helft van de tabel worden deze aantallen per fase uitgedrukt als een percentage van het totaal aantal fase-codes per schooljaar. De laatste kolom vormt de som van de eigenlijke fasen binnen leren en werken: arbeidsdeelname + brugproject + POT + voortraject. Bij de start van het nieuwe systeem in het schooljaar 2009 waren bijna er ruim 11.000 (of 56% van het totaal) van deze 4 fasen samen. Voor de 4 fasen apart was 2009 ook het 'beste' jaar, met voor al deze fasen het hoogste aandeel in de beschouwde periode: 29% voor arbeidsdeelname, 10% voor brugproject, 7% voor POT en 10% voor voortraject. In de volgende jaren daalde het totaal voor de 4 fasen tot ruim 10 000 (of 42% van het totaal) in 2011 en 2012. Verder valt vooral de continu stijgende trend voor leerlingen in de 'te oriënteren' fase op: van 30% van het aantal fasen in 2009 naar 36% in 2012.

Tabel 34 DBSO : Aantal fasen, per soort per schooljaar

Absolute aantallen								
Schooljaar	Totaal	Arbeids-deelname	Brug-project	NOB	POT	Te oriënteren	Voor-traject	Som 4 fasen
2009	20 252	5 790	2 001	2 974	1 406	6 013	2 068	11 265
2010	23 343	4 269	1 842	6 250	1 119	8 029	1 834	9 064
2011	24 254	4 706	2 009	5 222	1 376	8 825	2 116	10 207
2012	24 739	4 870	2 130	5 506	1 287	8 965	1 981	10 268
In procent van het totaal per schooljaar								
Schooljaar	Totaal	Arbeids-deelname	Brug-project	NOB	POT	Te oriënteren	Voor-traject	Som 4 fasen
2009	100%	29%	10%	15%	7%	30%	10%	56%
2010	100%	18%	8%	27%	5%	34%	8%	39%
2011	100%	19%	8%	22%	6%	36%	9%	42%
2012	100%	20%	9%	22%	5%	36%	8%	42%

In Tabel 35 wordt per schooljaar het totaal aantal dagen in fasen met of zonder voltijds engagement weergegeven. Hieruit blijkt dat het aantal dagen in een fase met voltijds engagement na de opstart in schooljaar 2009 stabiliseert rond 60%.

Tabel 35 DBSO : Totaal aantal dagen met en zonder voltijds engagement, per schooljaar

School-jaar	Totaal aantal dagen	Aantal dagen zonder voltijds engagement	Aantal dagen met voltijds engagement	% dagen met voltijds engagement
2009	1 554 250	480 117	1 074 133	69%
2010	1 641 220	694 638	946 582	58%
2011	1 736 753	698 530	1 038 223	60%
2012	1 779 210	741 310	1 037 900	58%

In Tabel 36 worden de leerlingen in een fase zonder voltijds engagement nog verder onderverdeeld naar de (detail)fasen waartoe ze ingeschaald werden. In deze tabel rapporteren we het aantal keer dat een bepaalde fase voorkomt en het aantal unieke leerlingen per fase. De verhouding tussen deze twee leert ons dat veel leerlingen verschillende keren in een fase zonder voltijds engagement terechtkomen (zie ook eerder bij de secties waarin sequentie-analyses uitgevoerd werden). In de laatste kolom vinden we de verhouding tussen het totaal fasen en de unieke leerlingen. Vooral voor de fase van de arbeidsdeelname (1,44) blijkt het moeilijk een gepaste plaats te vinden, gevolgd door de brugprojecten (1,27), voortrajecten (1,23) en persoonlijke ontwikkelingstrajecten (1,14).

Tabel 36 DBSO: fasen zonder voltijds engagement

Fase omschrijving	Fase kort	Aantal fasen	Aantal unieke leerlingen	Verhouding fase/unique leerling
Aangevraagd	AV	832	792	1.05
NOB omwille van andere redenen	NA	5 197	4 260	1.22
NOB omwille van screeningsperiode	NC	13 352	12 215	1.09
NOB omwille van externe begeleiding	NE	75	73	1.03
NOB omwille van medische redenen	NM	138	134	1.03
NOB omwille van weigeren aanbod, spijbelen	NO	255	247	1.03
NOB omwille van sociale redenen	NS	60	59	1.02
NOB omwille van tuchtmaatregel	NT	43	42	1.02
Tewerkstelling minder dan 13 uur	TM	144	139	1.04
Te oriënteren	TO	3 571	3 129	1.14
Te oriënteren- POT	TP	1 697	1 492	1.14
Te oriënteren- VT	TV	5 363	4 367	1.23
Te oriënteren-BRUG	TX	6 250	4 922	1.27
Te oriënteren-Arbeidsdeelname	TY	14 951	10 366	1.44
Alle fasen zonder VE		51 928	20 535	2.53

Problematische afwezigheden leveren een bijkomende uitdaging. Ze verhogen immers de kans op ongekwalificeerde uitstroom (zie overzicht in De Witte en Csillag, 2014). Voor leerlingen die problematisch afwezigheidsgedrag vertonen binnen Leren en Werken is er het grootste risico op ongekwalificeerde uitstroom op 18 jaar (Tabel 37). 42,73% van de leerlingen die problematisch afwezig zijn stromen dan ongekwalificeerd uit. Ze zijn dan gemiddeld 39,80 halve dagen afwezig geweest. Wanneer we kijken naar de leerlingen die problematische afwezigheden hebben, stroomt de grootste groep met een kwalificatie eveneens uit op 18 jaar (7,62%). Achttien jaar is dus een scharnierleeftijd voor de (on)gekwalificeerde uitstroom. Dit is te verklaren door de leeftijdsbeperking die van kracht is binnen de fasen van persoonlijke ontwikkelingstrajecten, brugprojecten en voortrajecten. Leerlingen mogen hier ingeschreven blijven tot het einde van het schooljaar waarin ze achttien jaar werden. Daarnaast gelden er vanaf 18 jaar strengere regels rond het hebben van een arbeidsplaats binnen de arbeidsdeelname. Een meerderjarige leerling mag dan maximum 30 dagen lang problematisch afwezig zijn in de werkcomponent. Zo niet wordt hij uitgeschreven uit het Centrum voor Deeltijds Onderwijs.

Tabel 37 DBSO: Leeftijd naar problematische afwezigheden en kwalificaties

leeftijd	(on)gekwalificeerd	Gem. halve dagen PA	Percentage
16	Kwalificatie	36,51	1,18%
16	Geen kwalificatie	41,74	1,90%
17	Kwalificatie	37,00	4,03%
17	Geen kwalificatie	41,82	4,48%
18	Kwalificatie	36,74	7,62%
18	Geen kwalificatie	39,80	42,73%
19	Kwalificatie	36,40	6,34%
19	Geen kwalificatie	39,53	15,55%
20	Kwalificatie	36,33	4,12%
20	Geen kwalificatie	39,51	6,31%
21	Kwalificatie	36,88	1,87%
21	Geen kwalificatie	39,34	2,57%
22	Kwalificatie	36,50	0,53%
22	Geen kwalificatie	37,80	0,77%

Een leerling van de leertijd mag in een Syntra maximaal 30 werkplekdagen zonder invulling ingeschreven zijn. Hierop werden in het decreet enkele uitzonderingen toegelaten, zoals reeds besproken. Een periode wordt voorzien tussen het sluiten en het starten van een overeenkomst, voor actieve sollicitatie en voor de termijn tussen de inschrijving in het centrum en de screening. Indien we de 30 werkplekdagen à rato van 4 dagen in de week herrekenen naar volledige weken, komen we uit op 7,5 weken of 52,5 dagen. Er komen 1054 inschrijvingen voor met een periode van 'Teller voltijds engagement' van meer dan 52 dagen. We spreken hier over inschrijvingen; een leerling kan met verschillende inschrijvingen tijdens een langere periode zonder arbeidsdeelname gezeten hebben van het schooljaar 2009-2010 tot 2012-2013. Van de inschrijvingen (met een duurtijd van meer dan 52 dagen) in 'Teller voltijds engagement', zit 70,3% in een periode van actieve sollicitatie en 7,1% in een periode tussen het sluiten en starten van een overeenkomst, de toegelaten uitzonderingen.

Via logistische keuzemodellen gaan we na of het ingeschaald worden in een fase van voltijds engagement binnen DBSO verklaard kan worden. Op die manier kan nagegaan worden of er factoren zijn die kunnen verklaren of een leerling al dan niet in een (sub)fase zit die als voltijds engagement gekwalificeerd kan worden. Alle modellen worden gradueel opgebouwd om de stabiliteit van de geschatte parameters te kunnen evalueren: In model 1 wordt enkel het schooljaar opgenomen als verklarende variabele om na te gaan of de kans op voltijds engagement wijzigt over de schooljaren heen, in model 2 worden individuele leerlingenkenmerken toegevoegd en ten slotte worden in model 3 fixed effects op schoolniveau mee opgenomen. Wat betreft de Gok-indicatoren: in onderstaande secties worden enkel de resultaten gerapporteerd van modellen waarin de opleiding van de moeder en de thuistaal opgenomen zijn. Er werd telkens ook een variant geschat waarin tevens de indicatoren thuisloos en trekkende bevolking zijn opgenomen. Voor deze 2 indicatoren zijn er echter relatief veel missings (n=10578), daarom worden enkel de resultaten van de regressies met opleiding moeder en thuistaal in tabelvorm weergegeven.

Uit de resultaten in Tabel 38 blijkt dat de kans dat een leerling geëngageerd is in een fase met voltijds engagement van jaar tot jaar afneemt over de schooljaren. Dit bevestigt

de bevindingen uit Tabel 34 dat het aandeel van de vier fasen binnen leren en werken (arbeidsdeelname, brugproject, POT en voortraject), die in principe alle vier voltijds engagement inhouden, eerder dalend is (van 56% in 2009 naar 42% in 2012).

Leerlingen die meer dan 30 halve dagen ongewettigd afwezig zijn geweest, vrouwen en leerlingen die aantikken op de GOK-indicator thuistaal hebben een lagere kans om in een fase met voltijds engagement ingeschaald te worden.

Leeftijd, nationaliteit en de GOK-indicator opleiding moeder hebben geen significante impact (leeftijd heeft een significant negatieve impact in model 2 en model 3, maar wanneer in model 4 school fixed effects worden opgenomen, is leeftijd niet meer significant). Uit model 3 blijkt dat jongeren in Brusselse scholen een hogere kans (en jongeren uit Antwerpse en Gentse scholen een lagere kans) hebben om in een fase met voltijds engagement terecht te komen. De impact van de school fixed effects illustreert dat er grote verschillen zijn tussen de scholen / centra voor wat betreft het realiseren van een voltijds engagement (zie ook De Rick, 2009). Een bijkomende opname van de Gok-indicatoren thuisloos en trekkende bevolking wijzigt deze resultaten niet. De twee indicatoren hebben wel een significante impact op de kans op voltijds engagement: thuislozen hebben een lagere kans en trekkende bevolking een hogere kans op voltijds engagement.

Tabel 38 DBSO : Logistisch model verklaring voltijds engagement DBSO (ref=Neen)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Schooljaar	-0.148 (24.56)**	-0.164 (26.83)**	-0.165 (26.65)**	-0.177 (28.21)**
Prob. afw.		-0.185 (13.42)**	-0.184 (13.04)**	-0.203 (14.05)**
leeftijd		-0.056 (11.59)**	-0.029 (5.72)**	-0.002 (0.44)
Vrouw		-0.015 (1.05)	-0.004 (0.25)	-0.030 (1.99)*
Gok-taal		-0.067 (3.68)**	-0.046 (2.45)*	-0.061 (3.12)**
Gok-opleiding moeder		0.018 (1.26)	0.024 (1.67)	0.025 (1.73)
Belg		0.034 (1.60)	-0.009 (0.41)	-0.009 (0.40)
Brussel (ref=Andere)			0.189 (5.83)**	
Antwerpen (ref=Andere)			-0.406 (22.40)**	
Gent (ref=Andere)			-0.259 (10.13)**	
constante	297.763 (24.54)**	329.577 (26.91)**	332.183 (26.69)**	356.241 (28.18)**
School FE	Neen	Neen	Neen	Ja
Obs	92,588	90,461	88,440	88,440
Pseudo R ²	0.005	0.009	0.014	0.027
LR Chi ²	606.40	1,074.40	1,697.45	3,301.88

* p<0.05; ** p<0.01
z-statistieken tussen haakjes

Uit voorgaande analyses blijkt dat het voltijds engagement in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs in minder dan de helft van de trajectstukken gerealiseerd wordt en dat de evolutie van het aandeel van de 4 eigenlijke fasen binnen leren en werken (arbeidsdeelname, brugproject, POT en voortraject) eerder dalend is. De fractie 'te oriënteren' daarentegen stijgt van 30% in 2009 tot 36% in 2012. De multivariate analyses bevestigen deze bevindingen. Het aandeel dagen dat leerlingen doorbrengen in een fase met voltijds engagement lijkt te stabiliseren rond 60%. Ook hier is er geen indicatie dat dit percentage over de jaren heen zou verbeteren.

6.5 Conclusie

Het invoeren van het voltijds engagement was één van de hoofdredenen voor de herziening van het deeltijds onderwijs. Leerlingen kunnen hierdoor uitstromen uit Leren en Werken met voldoende werkervaring of met een betere grip op persoonlijke problemen. Jongeren moeten 28 uren in de week deelnemen aan een leer- of een werkcomponent. Enkele uitzonderingen van dit voltijdse engagement werden toegestaan: voor de periode tussen de inschrijving en de screening, voor de actieve sollicitatie en de periode tussen het sluiten van een overeenkomst en het starten. Niet voor elke leerling is er echter een passende plaats. Zo komen leerlingen op een wachtlijst, de zogenaamde code 'te oriënteren', tot er een plaats vrijkomt.

Het voltijds engagement wordt in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs in minder dan de helft van de trajectstukken gerealiseerd. Er is een dalende evolutie van het voltijds engagement in de arbeidsdeelname, brugproject, POT en voortraject over de schooljaren heen: van 56% in 2009 tot 42% in 2012 (Tabel 34). De fractie 'te oriënteren' daarentegen stijgt van 30% in 2009 tot 36% in 2012. De fase 'te oriënteren' van de Arbeidsdeelname is de grootste en hier komen ook de meeste leerlingen verschillende malen voor (Tabel 36). Leerlingen die meer dan 30 halve dagen ongewettigd afwezig zijn geweest en leerlingen die aantikken op de GOK-indicator thuistaal hebben een lagere kans om in een fase met voltijds engagement ingeschaald te worden. Leerlingen die aantikken op de GOK-indicator opleiding moeder daarentegen hebben een hogere kans op voltijds engagement.

Ook binnen de leertijd is een deel van de jongeren op zoek naar werk. Ongeveer 70% van de inschrijvingen met meer dan 30 dagen zonder, zijn periodes van actief solliciteren. Ongeveer 7% van de inschrijvingen situeert zich in een periode tussen sluiten en starten van de overeenkomst. Hoewel deze uitzonderingen op het voltijds engagement worden toegelaten door het Decreet, moet een langere aanwezigheid in deze situatie vermeden worden.

Verder blijkt uit de resultaten van het logistische model dat impact van de school fixed effects duidelijk van belang is. Dit illustreert dat er grote verschillen zijn tussen de scholen / centra voor wat betreft het realiseren van een voltijds engagement

Afsluitend kunnen we stellen dat bijkomende inspanningen vereist zijn om het voltijdse engagement te behalen.

7 Modularisering: proces en effecten

Een belangrijk gevolg van het decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel 'Leren en Werken' is de doorgevoerde modularisering in het beroepsonderwijs. Paragraaf één van het artikel 28 van het decreet vermeldt:

“Het deeltijds beroepssecundair onderwijs wordt modulair georganiseerd, waarbij de opleiding wordt aangeboden in modules. Elke opleiding bestaat uit een of meer modules. Dezelfde module kan in verschillende opleidingen voorkomen.” (Edulex, 2008)

Tot deze evaluatie van het decreet behoort ook de opdracht om het proces van modularisering te evalueren en na te gaan wat de effecten zijn van modularisering op het niveau van de leerlingen. We starten dit hoofdstuk met een beschrijving van het concept en doelen van modularisering. Vervolgens beschrijven we het proces van modularisering, en evalueren we dit proces met betrekking tot relevantie en efficiëntie. Daarna analyseren we de effecten van modularisering op de ongekwalificeerde uitstroom, de problematische afwezigheid van school en het behalen van diverse studiebewijzen. Tot slot formuleren we conclusies en aanbevelingen.

7.1 Modularisering: concept en doelen

7.1.1 Concept

Modularisering is een proces waarbij een opleiding opgedeeld wordt in modules. Een module wordt als volgt gedefinieerd in het decreet: het kleinste te certificeren deel van een opleiding in het deeltijds beroepssecundair onderwijs, dat overeenstemt met een bepaalde inhoud. Verschillende modules samen vormen een opleiding, al is het ook mogelijk dat een opleiding slechts uit één module bestaat. In een module wordt vakdoorbrekend gewerkt, wat betekent dat er geen strikte opsplitsing meer is tussen algemene vorming (AV) en technische vorming/praktijkvorming (TV/PV, samen beroepsgerichte vorming).

7.1.2 Doelen

Het modulair aanbieden van een opleiding kan bijdragen tot verschillende doelen. Het decreet vermeldt één doel expliciet, namelijk komen tot een rationeel en transparant aanbod (art.23). Daarnaast wordt modulair onderwijs ook nog gepromoot om andere (pedagogische en didactische) doelen. Op het niveau van de leerling wil men trajecten op maat van de leerling kunnen realiseren. Het werken met modules die weliswaar ambitieus mogen zijn, maar in elk geval haalbaar en overzichtelijk, zou ook de tussentijdse succeservaringen bij de leerling moeten bevorderen. Dat zou dan weer de ongekwalificeerde uitstroom moeten verminderen. Jongeren die voortijdig de school verlaten hebben dan misschien een gedeeltelijke kwalificatie verworven of het halen van een gedeeltelijke kwalificatie zou de jongere moeten stimuleren om ook nog de stappen te zetten tot het behalen van een volledige kwalificatie. Tot slot kan modulair onderwijs

ook een middel zijn om te komen tot opleidingen die inhoudelijk goed afgestemd zijn op de vraag van de arbeidsmarkt en die gemakkelijk aanpasbaar zijn.

7.1.3 Mechanismen

De modularisering kan via verschillende mechanismen een invloed hebben op de leerlingen. We geven eerst de mechanismen weer die een positieve uitwerking hebben, om vervolgens stil te staan bij de mechanismen die een negatieve invloed hebben.

Een eerste positief mechanisme werkt via de verhoogde feedback die leerlingen ontvangen door het frequenter afnemen van toetsen en de bijhorende (formatieve en summatieve) feedback. Hodgson en Spours (2003) observeren dat leerlingen liever les volgen in gemodulariseerde modules en de meer frequente feedback na evaluaties ook effectief gebruiken in de andere modules. Daardoor komen ze tot een meer diepgaand begrip van de leerstof (Harlen en Crick, 2003).

Een tweede veel geciteerd voordeel van een modulair systeem bestaat uit de flexibiliteit van studenten om hun eigen leerpad te kiezen (Ertl, 2000). Vooral als de studentenpopulatie sterk heterogeen is (in termen van achtergrond, ervaringen, en intelligentie) kan een modulair systeem zorgen voor flexibiliteit en een geschikt leerpad creëren voor de leerlingen. Eerdere ervaringen tonen echter aan dat deze flexibiliteit vooral op papier bestaat, en slechts weinig wordt toegepast in de praktijk (voor Nederland in Lazonder en de Jong, 1999; voor Vlaanderen in Pelleriaux en De Rick, 2004).

Ten derde kunnen de individuele begeleiding en een betere afstemming tussen de opleiding en het bedrijfsleven voor positieve effecten zorgen (Thomas, 1993).

Ten vierde kan de implementatie van modularisering zorgen voor een kwaliteitsimpuls en een actualisering van de leerinhouden. Dit kan zowel gunstig (door verhoogde motivatie van de leerlingen) als ongunstig (door de hogere lat) zijn voor het aantal uitgereikte studiebewijzen.

Er worden in de literatuur echter ook twee negatieve mechanismen van modularisering naar voor geschoven. Ten eerste moeten leraren in een modulair programma meer werken als een facilitator en coach, eerder dan een verstrekker van informatie (Wesselink, 2010). Dit schept hoge verwachtingen van leraren, die hiervoor moeten worden opgeleid.

Ten tweede is het ook mogelijk dat in een modulair curriculum er meer fragmentatie van de kennis komt omdat leerlingen onvolledige en onvoldoende informatie ontvangen, en bovendien beperkt verenigbare modules kiezen, of kiezen voor modules die de gemakkelijkste weg vormen naar een kwalificatie (Hayward en McNicholi, 2007). Gerelateerd is het onderzoek van Wilde et al. (2009) dat aangeeft dat leerlingen het overzicht over de leerstof verliezen in een modulair systeem. Dit zorgt er voor dat ze slechts beperkte verbanden zien tussen de verschillende modules. Anderzijds verloopt het overstappen tussen modulaire trajecten onderling, als van het lineair naar het modulair systeem vaak zeer moeizaam. Daarnaast kan de meerkost van modularisering ook als een belangrijk minpunt van dit systeem worden beschouwd (Vlaamse Onderwijsraad, 2006). Bovendien laat het beroep waartoe de opleiding leidt zich niet

steeds eenvoudig opdelen (Ertl, 2002) waardoor er een verlies aan motivatie van de leerling kan ontstaan.

7.2 Het proces van modularisering

7.2.1 Wettelijk kader voor het proces van modularisering

Het wettelijk kader voor het proces van modularisering bestaat uit de volgende regelgeving:

- Het Decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap (10 juli 2008)³;
- Het Besluit van de Vlaamse Regering houdende uitvoering van het decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap (24 oktober 2008)⁴;
- De Omzendbrief SO/2008/08: Stelsel van leren en werken

7.2.2 De wettelijke bepalingen

Het decreet bepaalt ten eerste dat het deeltijds beroepsonderwijs modulair georganiseerd moet worden (Art. 28). Elke opleiding moet (uiteindelijk) worden aangeboden in een of meerdere modules. Een omschakeling naar een modulaire vorm moet gevolgd worden door alle centra voor deeltijds onderwijs. Een CDO kan met andere woorden niet beslissen om de opleiding lineair te blijven aanbieden. De leertijd moet niet overschakelen naar een modulaire organisatie, al neemt de leertijd wel een aantal elementen uit het proces van modularisering over (zie verder).

Omdat een van de doelen van modularisering is dat de opleidingen relevant zijn voor de arbeidsmarkt, wordt vertrokken van referentiekaders (Art.30). Dat zijn beschrijvingen van beroepen, waaruit dan in een latere stap de doelen voor de beroepsgerichte vorming van de opleidingen binnen het deeltijds beroepssecundair onderwijs kunnen worden afgeleid. Niettegenstaande de opleidingen in de leertijd niet gemodulariseerd werden, stelt het decreet wel dat de referentiekaders ook gelden voor de opleidingen in de leertijd (Art. 32). Voor een opleiding die zowel in het deeltijds beroepsonderwijs als in de leertijd voorkomt, geldt hetzelfde referentiekader en dezelfde leerdoelen. Als het deeltijds beroepssecundair onderwijs en de leertijd hetzelfde referentiekader hanteren, dan geldt dat vanaf hetzelfde schooljaar. De referentiekaders worden bepaald door de Vlaamse

³ Het decreet werd na 2012 nog gewijzigd op twee punten die relevant zijn voor het invoeren van modulaire trajecten, namelijk een punt met betrekking tot de referentiekaders en een punt met betrekking tot de gefaseerde invoering. Deze wijzigingen hebben geen impact op het proces dat wij hier bestuderen, namelijk het proces zoals dat liep tussen de invoering van het decreet en het on hold zetten van de modularisering in 2012 (zie ook verder in dit hoofdstuk over de gefaseerde invoering).

⁴ De procedure van modularisering impliceert dat dit BVR op regelmatige tijdstippen gewijzigd wordt, telkens opleidingen gemodulariseerd zijn.

Regering. Het decreet stelt dat dit moet gebeuren in nauw overleg met de beroepssectoren, de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen en de raad van bestuur van Syntra Vlaanderen. In de Omzendbrief staat te lezen dat de beroepscompetentieprofielen van de SERV gebruikt moeten worden, in het geval ze ontwikkeld zijn. Naarmate de Vlaamse kwalificatiestructuur zich verder ontwikkelde, werd het decreet op dit punt gewijzigd: als referentiekader moeten de erkende beroepskwalificaties worden gebruikt, en dit zowel voor het deeltijds beroepsonderwijs als voor de leertijd.

Niet elke bestaande opleiding wordt zonder meer omgezet naar een modulaire opleiding. In een volgende stap worden de bestaande opleidingen namelijk eerst gescreend (Art. 23). De screening moet een rationeel en transparant opleidingsaanbod tot stand brengen door eventueel, omzetting, samenvoeging of schrapping van benamingen van opleidingen. De screening van de bestaande opleidingen wordt uitgevoerd door een commissie, die bestaat uit afgevaardigden van de bevoegde dienst van de Vlaamse Gemeenschap (DBO resp. AKOV), de onderwijsinspectie, het Agentschap voor Onderwijsdiensten, en deskundigen in de beroepswereld. De commissie moet bij de screening de volgende, decretaal bepaalde, criteria hanteren (Art. 25):

- De opleiding moet aansluiten bij:
 - a) Maatschappelijke ontwikkelingen;
 - b) Economische ontwikkelingen, waaronder potentiële tewerkstelling;
 - c) Culturele ontwikkelingen;
 - d) Technologische ontwikkelingen;
 - e) Europese, federale of Vlaamse regelgeving vanuit de beleidsdomeinen en beleidsniveaus.
- Er zijn voor de opleiding een of meer actuele referentiekaders (vanaf een gegeven moment dus beroepskwalificaties);
- De opleiding moet onderwijskundig en opvoedkundig verantwoord zijn, wat inhoudt dat:
 - a) de opleiding afgestemd is op het ontwikkelingsniveau en de talenten van de doelgroep;
 - b) de opleiding past in het concept van leren en werken;
 - c) de opleiding de motivatie tot leren en werkplekleren bij jongeren stimuleert;
- De continuïteit in de (studie)loopbaan moet geoptimaliseerd en gevrijwaard zijn, door:
 - a) de opleiding in te passen in het bestaande opleidingsaanbod;
 - b) de parallel, waar mogelijk, tussen het deeltijds beroepssecundair onderwijs en de leertijd, zeker bij opleidingen die tot dezelfde kwalificatie leiden;
 - c) de waarborgen voor aansluiting op vervolgoopleidingen of tewerkstellingsmogelijkheden.

In het kader van de screening kunnen ook nieuwe opleidingen aanvaard worden. Het initiatief voor een nieuwe opleiding kan genomen worden door de overheid, maar ook de opleidingsverstrekkers of derden (bedrijfssectoren, socio-culturele of maatschappelijke verenigingen, sociale partners, ...) kunnen voorstellen indienen. Een voorstel moet worden ingediend bij AKOV (tot 1 januari 2012 bij DBO), volgens een vastgelegd format. Een nieuwe opleiding wordt beoordeeld op volledigheid, correctheid en actualiteitswaarde. De opportuniteit van de opleiding wordt beoordeeld vanuit de Vlaamse onderwijscontext, niet vanuit de lokale schoolcontext.

De conclusies van de screeningscommissie worden voor het deeltijds beroepssecundair onderwijs ter advies voorgelegd aan de Vlaamse Onderwijsraad en voor de leertijd aan de raad van bestuur van Syntra Vlaanderen. Op basis van de conclusies van de commissie en het advies van de Vlaamse Onderwijsraad, respectievelijk de raad van bestuur van Syntra Vlaanderen, wordt een beslissing genomen en legt de Vlaamse regering vast welke opleidingen in het deeltijds onderwijs en in de leertijd kunnen worden aangeboden.

Tot slot moet de “opleidingenstructuur” ontwikkeld worden. Het decreet wijst deze opdracht toe aan de Vlaamse Regering (in de praktijk is dat DBO resp. AKOV), in samenwerking met het Gemeenschapsonderwijs en de representatieve verenigingen van inrichtende machten van het gesubsidieerd onderwijs. De omzendbrief verduidelijkt wat de “opleidingenstructuur” moet omvatten:

- “1° Een oplisting van de referentiekaders waarvan de doelen per opleiding afgeleid zijn;
- 2° een korte beschrijving van het beroep;
- 3° een opsomming van de modules per opleiding;
- 4° de aanduiding dat de modules zich sequentieel of onafhankelijk tot elkaar verhouden;
- 5° de studiebekrachtiging voor een module en voor een opleiding;
- 6° de doelen per module voor de beroepsgerichte vorming;
- 7° een situering van de opleiding binnen een geheel van opleidingen in voorkomend geval”.

Een opleidingenstructuur legt niet vast hoe lang een module duurt, omdat het de bedoeling is dat de duur afgestemd wordt op de jongere, zodat er sprake is van een traject op maat. In de praktijk kan die variëren van een aantal dagen tot een aantal werken. Een module kan starten op elk moment van het schooljaar. Een module hoeft ook niet binnen hetzelfde schooljaar te starten en te eindigen.

7.2.3 Verdere operationalisering van het proces

7.2.3.1 Aansturing en opvolging van het proces

De bevoegdheid voor de uitvoering van het decreet werd toegewezen aan de Dienst Beroepsopleiding (DBO). Sinds 1 januari 2012 is de bevoegdheid van de uitvoering van het decreet leren en werken overgedragen aan AKOV (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming), de dienst die ook verantwoordelijk is voor de Vlaamse kwalificatiestructuur, de opleidingsprofielen en de eindtermen.

In de praktijk betekent dit dat DBO resp. AKOV de volgende taken vervullen:

- Aansturen, voorbereiden en opvolgen van de volledige procedure;
- Samenstellen van de commissies;
- Voorzitten van het overleg over de referentiekaders, voorzitten van de screeningscommissies en voorzitten van de commissies opleidingenstructuur.
- Ontwerp maken van adviesvragen;
- Ontwerp maken van antwoorden/beslissingen van de minister;
- Opmaken van Besluit van de Vlaamse Regering en omzendbrief;

- Bewaren van de referentiekaders en alle andere documentatie.

7.2.3.2 Gefaseerde invoering

De Vlaamse overheid koos ervoor om het deeltijds onderwijs geleidelijk volledig om te schakelen naar modulaire opleidingen. In de praktijk gebeurde dit per groep van opleidingen (in het deeltijds onderwijs noemt men dit een 'rubriek'⁵). In het decreet werd een timing vooropgesteld om te komen tot een volledige modularisering van het deeltijds onderwijs⁶:

- Op 1 september 2009: rubrieken bouw, decoratie en hout;
- Op 1 september 2010: rubrieken handel en administratie, voeding-horeca;
- Op 1 september 2011: rubrieken distributie en elektriciteit-elektronica;
- Op 1 september 2012: rubrieken metaal, kunststoffen en transport.

Om op deze data de modulaire opleidingen te kunnen laten starten, moesten uiterlijk in het schooljaar voorafgaand aan deze data de referentiekaders vastgelegd zijn, de opleidingen gescreend, en de opleidingenstructuur vastgelegd. Voor een nieuwe opleiding werden ook data vastgelegd: op een voorstel dat uiterlijk op 31 december wordt ingediend, moet uiterlijk op 31 mei daaropvolgend een beslissing volgen. (Indien er geen beslissing genomen wordt, is het voorstel van rechtswege goedgekeurd.)

De hierboven vermelde streefdata werden gehaald. Daarna werd het hele proces onderbroken. (Het voorbereidend werk voor de volgende rubrieken was wel al gestart en werd gestopt op het moment dat er duidelijkheid was over de opschorting.) De reden hiervoor was dat de eerste beroepskwalificaties zouden erkend worden in het kader van de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS) en dat men de evaluatie van het decreet leren en werken wilde afwachten. (Dit viel ook gedeeltelijk samen met de overheveling van de opdracht van DBO naar AKOV.) Dat betekent dus dat een aantal rubrieken nog altijd lineair aangeboden worden in afwachting van het opnieuw opstarten van het proces.

7.3 Evaluatie van het proces van modularisering

7.3.1 Onderzoeksopzet

7.3.1.1 Onderzoeksvragen

Met de invoering van het decreet werd dus een duidelijke methodiek ingevoerd om op een goede en transparante manier te komen tot modulair georganiseerde opleidingen. Aangezien er al een aantal jaar ervaring is met deze methodiek, kan een evaluatie inzicht brengen in sterktes en zwaktes van de methodiek en in de punten voor bijsturing. Twee

⁵ Zodra de opleidingen een modulaire vorm hebben, wordt de term 'rubriek' niet meer gebruikt, en is er enkel nog sprake van 'opleidingen'. Alle modulaire opleidingen worden opgesomd in een alfabetische lijst.

⁶ Ook voor 2013, 2014 en 2015 werden rubrieken vastgelegd, maar in het decreet werden deze geschrapt nadat het proces (voorlopig) werd stopgezet.

klassieke evaluatiecriteria zijn hierbij van belang: relevantie en efficiëntie. Relevantie houdt in dat wat men doet, in overeenstemming is met de doelen die men wil bereiken (komen tot een rationeel en transparant opleidingsaanbod). Efficiëntie betreft de mate waarin een bepaald resultaat of een bepaalde toestand tegen minimale kosten kan worden gerealiseerd. In dit geval betekent het bijvoorbeeld dat de procedures niet langer duren of meer inspanningen vragen dan nodig.

De evaluatie van dit onderdeel van het decreet werd uitgevoerd aan de hand van de volgende onderzoeksvragen met betrekking tot relevantie:

- Zijn alle stappen in de procedure relevant? Zijn er mogelijk relevante stappen die ontbreken? Zijn de beslissingen gebaseerd op relevante informatie en zijn de gehanteerde criteria (waar van toepassing) ook de relevante criteria? Kunnen zij in de praktijk gehanteerd worden zoals bedoeld?
- Zijn bij elke stap alle relevante actoren betrokken? Zijn de actoren die betrokken zijn allemaal relevant? Beschikken de betrokkenen over de nodige kennis en expertise om bij te dragen en te oordelen?

Met betrekking tot efficiëntie werd nagegaan

- of de procedure in een aanvaardbare tijd doorlopen kan worden en wat de sterke en zwakke punten zijn in deze procedure;
- of (de output van) deze methodiek een voldoende basis is om de opleidingen verder uit te werken in de systemen van leren en werken, en in het deeltijds beroepsonderwijs in het bijzonder.

We bestuderen het proces zoals dat liep tussen de invoering van het decreet en de opschorting.

7.3.1.2 *Dataverzameling- en analyse*

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd informatie ingewonnen bij alle betrokken actoren. Dit gebeurde via interviews, hetzij individueel, hetzij met twee personen tegelijk (waarbij de betrokken personen dezelfde organisatie vertegenwoordigden). De actoren die bevestigd werden, zijn:

- (Ex-DBO en) AKOV (2 personen);
- SERV (3 personen);
- VLOR (1 persoon);
- Syntra Vlaanderen (2 personen);
- AGODI (2 personen);
- Onderwijsinspectie (2 personen);
- Onderwijsnetten (2 personen);
- Sectoren (3 personen)

Het interview werd gevoerd aan de hand van het stappenplan voor het modulariseringsproces, zoals gehanteerd door DBO/AKOV, en een topiclijst, gebaseerd op bovenstaande onderzoeksvragen. De analyse gebeurde eerst per actor (en daarbinnen eventueel per vertegenwoordiger), vervolgens werden de gegevens van de verschillende actoren met elkaar vergeleken en verder geanalyseerd.

7.3.2 Resultaten

7.3.2.1 Relevantie van de procesonderdelen

Plananalyse

De eerste vraag betreft de relevantie van de procesonderdelen. We kunnen de procesonderdelen als relevant beschouwen als ze bijdragen tot de doelen van modulariseren: ervoor zorgen dat de opleidingen relevant zijn voor de arbeidsmarkt, ervoor zorgen dat er een rationeel aanbod komt en duidelijk maken wat de elementen zijn van de modulaire opleiding. Idealiter wordt in het proces voor modularisering gevolgd wat men 'de koninklijke weg' noemt: uitgaande van de beroepen op de arbeidsmarkt komt men via het vastleggen van een modulaire opleidingstrajecten tot de implementatie door de opleidingsverstrekkers van modulair onderwijs. We vergelijken daarom de procesonderdelen zoals vastgelegd in het decreet en uitgewerkt door DBO/AKOV met de onderdelen van de koninklijke weg.

De overheid koos ervoor om de methodiek op te bouwen uit drie stappen (zie bijlage, document van AKOV): kiezen van referentiekaders, screenen van de opleidingen en tot slot het vastleggen van de modulaire opleidingenstructuur. De eerste stap stemt overeen met de eerste stap van de koninklijke weg: referentiekaders geven zicht op beroepen die relevant zijn op de arbeidsmarkt en hun inhoud. Door dergelijke referentiekaders te gebruiken schept men de voorwaarden voor de twee volgende processtappen: door te vertrekken van referentiekaders draagt men al bij aan het screenen van opleidingen volgens de vooraf bepaalde criteria en uit de referentiekaders kan het doel van de opleiding afgeleid worden en competenties die via de opleiding verworven moeten worden. De tweede stap, screenen van de opleidingen, is noodzakelijk om ervoor te zorgen dat het aanbod rationeel is. De laatste stap, vastleggen van de opleidingenstructuur, is vanzelfsprekend onontbeerlijk om van lineaire naar modulaire opleidingen over te gaan en om te komen tot transparantie in de opleidingen. De implementatie zelf wordt overgelaten aan de aanbieders van de gemodulariseerde opleidingen.

Het valt wel op dat er geen formele volledige feedbackloop voorzien is in het proces: het proces wordt doorlopen en de aanbieders van opleidingen moeten werken met het resultaat van de procedure. Er is geen evaluatie van de 'werkbaarheid' (duidelijkheid, volledigheid, consistentie, ...) op het niveau van de praktijk, om op basis daarvan de procedure indien nodig te kunnen bijstellen.

Praktijkanalyse

De methodiek zoals die op papier staat bevat dus alle relevante stappen. De vraag is of deze stappen ook uitgevoerd worden zoals gepland. Relevantie van een plan kan immers teniet gedaan worden of beperkt door de uitvoering. Om deze vraag te beantwoorden, baseren we ons op de gegevens verzameld bij de betrokken actoren. Cruciaal zijn de volgende twee elementen: werd de procedure op een systematische manier gevolgd en waren de middelen, i.c. de nodige informatie, beschikbaar?

Met betrekking tot de eerste stap, de stap waarin de referentiekaders gekozen worden, blijkt volgens alle actoren dat deze uitgevoerd werd zoals voorzien. DBO/AKOV bereidde de bijeenkomst van de commissie grondig voor door een overzicht te maken van de

beschikbare referentiekaders voor de opleidingen uit de te modulariseren rubriek en de relevante opleidingen uit de leertijd. In de eerste plaats werd gekeken naar het materiaal dat beschikbaar was bij de SERV (beroepsprofielen, beroepenstructuren, beroepenclusters, profielen of andere documenten), waarin de naam van het beroep voorkomt en/of de inhoud van het beroep beschreven wordt. Dit werd aangevuld met materiaal van de sectoren. Er werd ook gekeken naar de benamingen van beroepen die in de sector gebruikt worden. Tot slot werd een overzichtstabel gemaakt van de gevonden referentiekaders, de beroepen die aansluiten bij leren en werken, de benamingen van de beroepen, de opleidingen uit leertijd en DBSO die eraan gelinkt kunnen worden. Deze overzichtstabel was de basis voor het werk van de screeningscommissie. Op dit vlak stemmen de ervaringen van de verschillende bevrageden die actief deelnamen aan deze stap (VLOR, SERV, Syntra Vlaanderen en DBO/AKOV). De betrokkenen signaleren wel de volgende beperkingen: 1) Sommige referentiekaders waren helemaal niet meer recent of kwalitatief eigenlijk niet voldoende. Het was echter niet mogelijk om tijdens het modulariseringsproces de profielen nog te gaan actualiseren. 2) De beroeps(competentie)profielen zijn doorgaans in de eerste plaats ontwikkeld voor werkenden en werkzoekenden, wat soms ervaren wordt als een moeilijkheid. De lijst met geselecteerde referentiekaders werd overgemaakt aan de minister, samen met een verantwoording, waarop de referentiekaders werden opgenomen in het Besluit van de Vlaamse Regering.

Tijdens het proces, vond er een belangrijke vernieuwing plaats (wat uiteindelijk meespeelde in het on hold zetten van het proces, zie hoger): er kwam een decreet op de Vlaamse kwalificatiestructuur (2009). Dat houdt in dat er beroepskwalificaties worden ontwikkeld voor deze kwalificatiestructuur. Het decreet van leren en werken is al aangepast: het enige referentiekader voor opleidingen zijn de beroepskwalificaties. Dat betekent dat de twee hierboven opgenoemde knelpunten weggewerkt worden, maar het betekent ook dat de stap van het bepalen van de referentiekaders door een commissie overbodig wordt. Dit werd voorgelegd aan de betrokken actoren: er was eensgezindheid dat de stap inderdaad geen deel meer hoeft uit te maken van de methodiek. Door aan te sluiten bij de ontwikkelingen van de kwalificatiestructuur, wordt het proces vereenvoudigd⁷.

De tweede stap in het proces is het screenen van de opleidingen. Ook deze stap werd uitgevoerd volgens plan, zo wordt bevestigd door alle actoren. In de eerste plaats werd ook deze stap voorbereid. Voortbouwend op het werk van de commissie referentiekaders werd een infodossier opgesteld met een lijst van opleidingen, de referentiekaders, de opleidingskaarten van de VLOR, het programma en de taakbladen van de leertijd, tabellen met de screeningscriteria uit het BVR, en leerlingenaantallen. Daarnaast werden ook statistische gegevens over de arbeidsmarkt gebruikt en andere gegevens, al waren die volgens de actoren ook niet altijd even recent of even degelijk. Zoals hierboven al aangehaald bleek het voor de actoren ook niet altijd even gemakkelijk te zijn om met de

⁷ Dit wil niet zeggen dat er geen discussie meer zal zijn. Zo wordt bijvoorbeeld door de onderwijsactoren nog in vraag gesteld of het om 'onverkort' overnemen van de beroepskwalificatie voor de opleiding wel de beste manier van werken is, of er een één-op-éénrelatie moet zijn tussen beroepskwalificaties en opleidingen, etc..

referentiekaders te werken. Indien nodig werd hiervoor teruggegaan naar de screeningscommissie.

Op basis van dit voorbereidend werk, werden de opleidingen gescreend. De actoren zijn van mening dat de criteria consequent gehanteerd werden, al is er in veel gevallen wel een grijze zone en hangt het oordeel af van welke criteria men precies laat doorwegen. (Dat de commissie tot een conclusie komt betekent niet noodzakelijk dat er een sterke consensus is.) Belangrijke punten van discussie waren zeker het geschikt zijn van een opleiding voor de doelgroep en de finaliteit van de opleiding. Men is van mening dat de screening verliep in lijn met de filosofie van de vernieuwing van het stelsel van leren en werken: de kwaliteit van de opleidingen verhogen, meer voltijds engagement realiseren, meer jongeren met een kwalificatie laten uitstromen, de waarde van de opleidingen voor werkgevers en de arbeidsmarkt doen toenemen. De screeningscommissie legde uiteindelijk een lijst van opleidingen vast voor het DBSO en voor de leertijd en geeft de omschrijving van de opleidingen mee zoals die gebruikt moet worden in de commissie opleidingsstructuur.

Voorafgaand aan de bijeenkomst met de screeningscommissie werd een informeel overleg georganiseerd tussen DBO/AKOV en Syntra Vlaanderen. Deze stap werd toegevoegd aan de procedure. We komen op het informeel betrekken van Syntra Vlaanderen nog terug bij de analyse van de betrokken actoren.

Het resultaat van de screeningscommissie werd systematisch voor advies voorgelegd aan de VLOR en aan de raad van Bestuur van Syntra Vlaanderen. De adviesvraag bevatte ook alle bijhorende documentatie. De adviezen kunnen op verschillende elementen betrekking hebben: de lijst van de opleidingen, de benaming, de inhoud, ... Het advies kan positief zijn, positief met specifieke suggesties of aanbevelingen of negatief. In principe worden bij de advisering dezelfde criteria gehanteerd – zo blijkt uit de bevraging van de betrokken actoren -, maar het resultaat van de screeningscommissie wordt niet altijd volledig onderschreven⁸. Een negatief advies kwam voor, maar was eerder uitzonderlijk en had niet altijd te maken met het resultaat van de opleidingen zelf. Op een gegeven moment heeft de VLOR bijvoorbeeld beslist om systematisch negatief advies te geven omdat de kwalificatiestructuur in ontwikkeling was en men vond dat daar op gewacht moest worden om het proces van modularisering verder te zetten.

Het laatste element in deze tweede stap van de procedure is het antwoord van de minister – het ontwerp van antwoord werd geformuleerd door DBO/AKOV - aan de VLOR en Syntra Vlaanderen. In bijna alle gevallen was deze beslissing een bekrachtiging van het werk van de screeningscommissie, en was er weinig tot geen impact van de adviezen. Uitzonderlijk werd de output van de screeningscommissie niet volledig overgenomen (bijvoorbeeld: een opleiding werd toch opgenomen in de lijst van opleidingen, ook al beantwoordde ze volgens de leden van de screeningscommissie niet aan de criteria). Dat de conclusie niet gevolgd wordt, kan volgens de actoren bijvoorbeeld als reden hebben dat er een zwakke consensus is in het dossier waardoor de minister meer ruimte heeft om zelf een keuze te maken of andere overwegingen dan de criteria te laten meespelen. Het antwoord van de minister is noodzakelijk om het werk van de

⁸ Dat er tegenstellingen zijn tussen de conclusie van de screeningscommissie en de adviezen, kan te maken hebben met het feit dat de criteria niet op dezelfde manier gehanteerd worden en/of dat de betrokken partijen ook met andere belangen rekening houden.

commissie opleidingenstructuur te kunnen starten. In uitzonderlijke gevallen ging de commissie al van start vooraleer het antwoord van de minister er was, wat dus niet overeenstemt met de procedure. Hierop komen we terug bij de efficiëntievraag.

Tot slot behandelen we de uitvoering van de derde stap. In deze stap worden o.a. de leerdoelen voor de opleidingen vastgelegd (geldend zowel voor de leertijd als voor DBSO) en de modulaire opleidingenstructuren uitgetekend (geldend voor DBSO). Net zoals de twee vorige werd deze stap voorbereid door DBO/AKOV. Aan de hand van de referentiekaders en rekening houdend met de output van de screeningscommissie werd een overzicht gemaakt van de opleidingen, de omschrijvingen ervan, de inhouden, competenties en taken. Daarbij werd nagegaan wat er gemeenschappelijk is aan opleidingen om eventueel een module te kunnen maken die gemeenschappelijk is aan meerdere opleidingen. Vervolgens wordt ook al een traject uitgetekend en worden per opleiding en per module de te verwerven competenties opgelijst. Op basis hiervan ging de commissie opleidingenstructuur (bestaande uit DBO, vertegenwoordigers van inrichtende machten en GO!) aan het werk. Bij het uitwerken van de opleidingenstructuur waren de volgende elementen stof voor discussie: de volgorde tussen de modules en het feit dat leerlingen worden ingeschreven in een opleiding, en niet in een module. Deze discussiepunten waren geen hindernis voor het realiseren van de beoogde output.

Net zoals in de vorige stap ging hier een informeel overleg met Syntra Vlaanderen aan vooraf. Dit overleg ging over de inhoud van de opleidingen. Ook al werkt Syntra niet met een modulair systeem, zij moeten wel werken met de lijst van opleidingen en met de inhoud zoals die vastgelegd is. Het toevoegen van dit overleg gebeurde tijdens de verdere operationalisering van de decretale bepalingen. Op het betrekken van Syntra Vlaanderen via informeel overleg in deze stap komen we terug wanneer we de actoren betrokken in dit proces bespreken.

Vervolgens werd het advies van de VLOR gevraagd. Net zoals in de vorige stap bevatte de adviesvraag de bijhorende documentatie. De adviezen van de VLOR worden geformuleerd door de Commissie Leren en Werken van de Raad Secundair Onderwijs, die uitgebreid werd met de sectorcommissies. Hier werd ook een deskundige van Syntra Vlaanderen uitgenodigd. Er wordt geen advies meer gevraagd aan Syntra Vlaanderen, ook niet met betrekking tot de aspecten van de opleidingenstructuur die voor Syntra van belang zijn (zoals de leerdoelen, de volgorde tussen de modules). Het advies werd zoals dat moest elke keer gevraagd.

Tot slot reageert de minister op het advies van de VLOR (het ontwerp van antwoord wordt geformuleerd door DBO/AKOV) en wordt de lijst van opleidingen in het Besluit van de Vlaamse Regering aangepast. De modulaire opleidingenstructuren worden toegevoegd, net zoals de opleidingen (incl. leerdoelen) van de leertijd.

7.3.2.2 De actoren

Om de relevantie van het proces te kunnen beoordelen, beoordelen we naast de verschillende procesonderdelen ook de betrokken actoren: was iedereen die betrokken was bij het proces een relevante actor en zijn alle relevante actoren betrokken in het proces? Hierbij aansluitende evaluatiecriteria zijn: de continuïteit in de betrokkenheid van de actoren, beschikbaarheid en expertise van de betrokken actoren en tot slot, verzoenbaarheid van de rol in het modulariseringsproces met andere rollen. We kunnen dit beschouwen als voorwaarden om de rol in het modulariseringsproces op een

adequate manier te vervullen. Voor het beantwoorden van deze vraag steunen we op de gegevens verkregen bij de actoren zelf.

In het hele proces zijn vele actoren betrokken: DBO/AKOV, AGODI, de onderwijsinspectie, VLOR (met secretariaat, raad secundair onderwijs, commissie leren en werken en sectorcommissies), Syntra Vlaanderen (medewerkers en Raad van Bestuur), SERV (secretariaat), medewerkers uit sectoren (federaties, sectorfondsen, ...), en de onderwijsnetten. Bij het uitwerken van de procedure werd er goed op toegezien dat elke actor op de juiste plaats betrokken was. Dat impliceert ook dat actoren die meerdere keren betrokken zijn in het proces niet telkens op dezelfde manier betrokken zijn. We hebben het meer bepaald over de VLOR en Syntra Vlaanderen. In de eerste stap zijn zij actor in de commissie zelf, beiden vanuit hun eerdere rol (ontwikkelen van opleidingskaarten resp. opstellen van de eigen opleidingsprogramma's, waarbij beiden ook gewoon waren om rekening te houden met referentiekaders en input gebruiken uit de sectoren). In de tweede stap hebben deze actoren dan weer een adviserende rol, aansluitend bij de keuze om de screening niet te laten uitvoeren door organisaties die aanbieder zijn van opleidingen of aanbieders vertegenwoordigen. Uit de interviews blijkt dat elke actor vindt dat hij een relevante rol had in de procedure waarin hij betrokken was en ook de rol van de andere actoren erkent. De meeste actoren vinden ook dat ze niet bij meer of andere stappen hadden moeten betrokken zijn in een beslissende rol dan nu het geval was, al had men het soms wel gewild (een voorbeeld is bijvoorbeeld dat men in sommige sectoren van mening is dat betrokkenheid in de derde stap een meerwaarde zou bieden aan de onderwijsverstrekkers). Er wordt wel geopperd dat het niet slecht zou zijn mocht men als een soort waarnemer bij de andere stappen aanwezig kunnen zijn, zodat men zicht heeft op het hele denk- en beslissingsproces, en om dialoog en betrokkenheid te bevorderen.

Bijzondere aandacht is wel nodig voor het toevoegen van Syntra Vlaanderen aan de tweede en derde stap van de procedure, via informeel overleg. Syntra Vlaanderen is volgens het decreet geen lid van de screeningscommissie, maar er was wel informeel contact met Syntra Vlaanderen alvorens de screeningscommissie bijeenkwam (bijvoorbeeld om informatie te verkrijgen over de reeds bestaande opleidingen, het aantal afgesloten leerovereenkomsten in de opleidingen, ...). Dit heeft te maken met de dubbele rol die Syntra Vlaanderen vervult: enerzijds regisseur van de leertijd, anderzijds ook nauw betrokken bij de opleidingen. Als rechtstreeks betrokkene bij de opleidingen kon Syntra in deze stap moeilijk betrokken worden. (Geen enkele aanbieder is betrokken in de stap van de screening: enkel actoren die niet zelf aanbieder zijn spreken zich uit over het opleidingsaanbod, wat tot een meer onafhankelijk oordeel zou moeten leiden.) Vanuit de regierol heeft het echter wel zin om Syntra Vlaanderen te betrekken. Deze situatie heeft men opgelost via het introduceren van het informeel overleg. Dergelijk informeel overleg met Syntra Vlaanderen is ook terug te vinden bij het ontwikkelen van de opleidingenstructuren. De onderwijsaanbieders zijn via het decreet formeel betrokken in de commissie opleidingenstructuren, behalve Syntra Vlaanderen. Nochtans moet Syntra ook de inhoud van de opleidingen overnemen, ook al wordt er bij Syntra niet met modulaire trajecten gewerkt. Dit is eigenlijk een tekortkoming in het decreet. Het informele overleg bood er een oplossing voor. (Het decreet laten wijzigen was geen haalbare oplossing, gezien de tijd die zo'n procedure vergt.)

Continuïteit was er zeker in de aansturing en coördinatie. Daarnaast werden veelal dezelfde mensen uitgenodigd en afgevaardigd voor de commissies, wat bevorderend is voor de uniformiteit in het proces. In een aantal gevallen was het moeilijk om de

professionals uit de sectoren te betrekken: ondanks gemaakte afspraken waren de mensen uit de sectoren niet altijd aanwezig bij de bijeenkomst waarop ze uitgenodigd waren. Als op de bijeenkomst cruciale elementen op de agenda stonden, werd een nieuwe bijeenkomst georganiseerd zodat de beslissingen werden genomen in aanwezigheid van alle betrokken actoren.

Tussen de actoren is er wel verschil in de mate waarin ze beschikbaar zijn voor en tijd kunnen besteden aan hun opdracht in het proces: voor de meeste actoren sluit deelnemen aan een dergelijk proces wel goed aan bij hun opdracht (SERV, AGODI, inspectie, onderwijsnetten en Syntra Vlaanderen, VLOR en sommige sectoren), voor sommige actoren komt dit bovenop hun gewone taak (sommige sectorale actoren), wat het niet altijd eenvoudig maakt om alles goed voor te bereiden.

Wat de expertise van de actoren betreft, vinden de actoren doorgaans ook dat de andere actoren goed geplaatst waren in de rol die ze kregen, al waren een aantal zaken voor hen niet altijd duidelijk. Dat laatste betreft vooral de rol van AGODI en de inspectie. Zowel AGODI als de inspectie kunnen vanuit hun opdracht ingeschakeld worden in beleidsvoorbereidend werk. Beide actoren hebben vanuit hun opdracht veel terreinkennis. In het geval van de onderwijsinspectie komt daar nog vakkenkennis bij. Beide partijen hadden een specifieke inbreng. Zij speelden ook een rol door de sectoren kritisch te bevragen met betrekking tot de criteria. Het is echter niet voor iedereen duidelijk op welke manier de rol van AGODI en de onderwijsinspectie in het proces van modularisering kadert in hun opdracht, en of dit voldoende reden is om hen een beslissende stem te geven. Wat ook niet voor elke actor duidelijk is, is hoe de mensen uit de sectoren gekozen worden. Wat de beroepssectoren betreft, is de ervaring dat sommige sectoren heel goed voorbereid waren en veel konden bijdragen in de discussie, en dan voornamelijk over de criteria met betrekking tot maatschappelijke en economische ontwikkelingen. Bij andere sectoren is dat weinig of helemaal niet het geval. Tussen hen zijn er grote verschillen qua expertise. In sommige sectoren zijn er mensen die veel onderwijsexpertise hebben of hebben opgebouwd (bijvoorbeeld door eerdere professionele ervaring, of door intensieve of regelmatige samenwerking met actoren in het domein van onderwijs (onderwijsnetten, DBO, scholen, ...)). In andere sectoren is dat veel minder of niet het geval. Dit hangt niet noodzakelijk samen met de grootte van de sector. Mensen die niet of weinig vertrouwd waren met de materie werden ingewerkt. Desondanks hadden sommige actoren toch de indruk dat dit niet altijd voldoende was en deze mensen niet altijd goed de reikwijdte en impact van hun opdracht beseften. Het tweede knelpunt betreft de legitimiteit van de inbreng van de mensen uit de beroepssectoren. Het is niet zo dat er voor elke sector één organisatie is waarvan je kan zeggen dat die kan spreken uit naam van de hele sector. In sommige gevallen zijn er meningsverschillen of verschillende belangen binnen de sector. Dat er binnen een sector meerdere federaties, beroepsverenigingen, sectorfondsen, ... actief zijn, wordt niet weerspiegeld in de commissies waarin de sectoren een rol hadden.

Tot slot blijkt dat een aantal actoren twee rollen vervulden die soms moeilijk met elkaar te verzoenen zijn of tot onduidelijkheid kunnen leiden:

- De onderwijsnetten dragen bij aan de ontwikkeling van de opleidingsstructuren én zijn vertegenwoordigd in de VLOR die advies geeft over de opleidingsstructuren.
- Sectoren dragen bij aan het kiezen van de referentiekaders en aan de screening én zitten in de sectorcommissie die samen met de commissie leren en werken in

de VLOR advies uitbrengt over de screening of worden geraadpleegd door de raad van bestuur van Syntra Vlaanderen, eveneens in functie van het advies. (Het gaat niet noodzakelijk om dezelfde mensen.)

- Sectoren hebben geen rol in de stap met betrekking tot de opleidingsstructuren, maar kunnen wel via de sectorcommissie in de VLOR impact hebben op het advies dat de VLOR formuleert.

7.3.2.3 *Efficiëntie van het proces*

Tot slot bekeken we de efficiëntie van het proces en meer bepaald de volgende aspecten: aansturing en continuïteit in de aansturing, het respecteren van alle stappen in de procedure (alle stappen bouwen op elkaar verder – weglaten van stappen kan leiden tot efficiëntieverlies), al dan niet respecteren van de sequentiële orde van stappen in het proces en de totale doorlooptijd. We bekijken daarna de efficiëntie van het gefaseerd invoeren van modulaire opleidingen en tot slot wat de opschorting van de procedure kan betekenen op het vlak van efficiëntie.

Een veelomvattend proces zoals dit kan niet efficiënt verlopen zonder een goede aansturing. Het proces was hierop voorzien en er is eensgezindheid onder de betrokken actoren dat het proces (of op zijn minst de stap(pen) waarin men betrokken was), efficiënt verliep. In elk van de stappen werd de voorbereidende rol goed vervuld. Alle actoren zijn het erover eens dat de commissies zeer grondig voorbereid werden en dat zeer veel informatie werd meegegeven. De hanteerbaarheid van alle informatie is voor verschillende actoren wel voor verbetering vatbaar zodat ook zij efficiënt kunnen werken. Alle documentatie die hoort bij het proces wordt nauwgezet bewaard, en kan indien nodig snel terug bekeken worden. Wat bijdroeg tot de goede aansturing is dat het aantal mensen dat hiervoor de opdracht had, beperkt was (4 à 5 medewerkers, waaronder de taken verdeeld werden) en dat één medewerker bij alles betrokken was. Er was op dat vlak met andere woorden ook continuïteit en toezicht op de uniformiteit (bv. procesverloop, toepassing van criteria, ...). De grondige voorbereiding verhoogde eveneens de efficiëntie. Dit is vooral merkbaar in de eerste stap van de procedure, namelijk het bepalen van de referentiekaders. De keuze van de referentiekaders was vooral een bekrachtiging van wat in het voorbereidend dossier stond. Doorgaans volstond dan ook één bijeenkomst, al heeft ook de situatie zich voorgedaan dat de screeningscommissie toch onvoldoende kon voortbouwen op het resultaat van de commissie referentiekaders. In dat geval werd voor een oplossing gezorgd door te zorgen dat er meer informatie kwam.

Op basis van de interviews met de verschillende actoren blijkt dat alle stappen van de volledige procedure gerespecteerd werden. Elke stap werd uitgevoerd en stond op zich. Bij het afbakenen van stappen werd er wel over gewaakt dat het resultaat van een stap een goede uitvoering van de volgende stap mogelijk maakte (in de commissie referentiekaders werd er bijvoorbeeld op gelet dat de screeningscommissie over voldoende relevante info zou beschikken). Het bleek niet altijd evident te zijn om elke stap uit te voeren zonder al voorop te lopen op de volgende stap (bv. bij het screenen van een opleiding denkt men al wel eens na over de mogelijke opleidingsstructuur die erna ontwikkeld kan worden; het kiezen van een referentiekader kan impact hebben op de leerdoelen). Sommige actoren vinden dat dit goed gerealiseerd werd, andere actoren zijn van mening dat de tweede en derde stap toch moeilijk van elkaar te scheiden zijn (onderwijsactoren uitten de kritiek dat er toch voorafnames zijn op de derde stap). De actoren zien belangrijke voordelen in het werken met stappen: 1) men is betrokken

wanneer men een relevante bijdrage kan leveren (zie ook het stuk over de actoren), 2) elke stap moet tot een conclusie leiden waardoor het proces niet eindeloos aansleept of een discussie niet telkens opnieuw heropend wordt, 3) men kan gemakkelijker bewaken dat er in elke stap consequent op dezelfde manier gewerkt wordt. Bijzonder is dat stappen toegevoegd werden aan de procedure, namelijk informeel overleg met Syntra Vlaanderen binnen de tweede stap en binnen de vierde stap. Deze uitbreiding is bedoeld om over alle nodige informatie te kunnen beschikken zodat men bij het uitvoeren van het wezenlijke onderdeel van de stap efficiënt kan werken.

Het proces van modularisering is zo opgezet dat alle stappen op elkaar volgen: een stap kan pas gezet worden, nadat de vorige voltooid is. Elke stap kent een duidelijk en expliciet eindpunt. Het sequentiële van de procedure werd eveneens gevolgd, op enkele uitzonderingen na, waar het werk van de commissie 'opleidingenstructuur' al afgerond was, nog voor de stap van de screening beëindigd werd. Dit blijkt uit het feit dat de VLOR tegelijkertijd de vraag kreeg om advies te geven over de screening van de opleidingen en over de opleidingenstructuur. Dit niet sequentieel uitvoeren blijkt in de praktijk de procedure te versnellen, ook al beschikt men bij het uitwerken van de opleidingenstructuren nog niet over alle formeel bekrachtigde elementen die ervoor nodig zijn.

De doorlooptijd van de procedure werd met de tijd sterk ingekort. Men leerde uit de ervaringen, alle dossiers werden goed voorbereid en de timing werd strak in de hand gehouden. Hierdoor kan de procedure voltooid worden in vier maanden (al beschouwt men dit als een minimum). De actoren voelden zich niet onder druk gezet door de strakke timing, hadden ook niet het gevoel dat ze overhaast te werk moesten gaan, al had men soms wel graag meer tijd gehad. De ervaring wordt wel gedeeld dat deelnemen aan de commissies pas goed werkt als elke actor zich voorbereid heeft. Men vond ook 'oplossingen': aangezien het resultaat van de screeningscommissie tot op zekere hoogte wel voorspelbaar is, konden de opleidingsverstrekkers zelf al beginnen met voorbereidingen voor de derde stap, wat in de praktijk ook gebeurde. De timing was wel zeer dwingend, wat voor sommige aspecten een nadeel was: de timing voor modularisering en de timing voor de ontwikkeling van profielen in Competent door de SERV konden bijvoorbeeld niet op elkaar afgestemd worden.

Een gefaseerde invoering van modulair onderwijs wordt door sommige actoren in vraag gesteld (waarom niet alles tegelijk voorbereiden en dan in één keer omschakelen van lineaire naar modulaire opleidingen?), maar er zijn meer voorstanders van deze manier van invoeren: men kan leren uit het proces (wat ook gebeurd is), het is mogelijk om op dezelfde mensen een beroep te doen wat voor continuïteit zorgt (ook dat gebeurde in de praktijk), het is ook voor de scholen haalbaarder. In de praktijk ging men ook op een flexibele manier om met de rubrieken: als bleek dat een bepaalde opleiding uit de ene rubriek beter aansloot bij een andere rubriek, dan werd die doorgaans ook daar behandeld (wat er zowel op kan neerkomen dat een opleiding vroeger dan gepland aan bod komt, als dat een opleiding later dan gepland aan bod komt).

Het opschorten van de modularisering gebeurde in functie van de ontwikkelingen rond de kwalificatiestructuur. Wat men toen niet kon voorzien, is dat de opschorting verschillende jaren zou duren. Nu bijna drie jaar later, wordt de vraag gesteld of de nadelen van het opschorten van het proces – in het bijzonder omdat de opschorting zo lang duurt - niet

meer nadelen dan voordelen heeft gehad. De actoren melden verschillende (mogelijke) nadelen, waarvan een betrekking heeft op de efficiëntie van het proces⁹. Het modulariseringsproces is een goed lopend proces geworden. Wat men kon verbeteren heeft men verbeterd. De opgedane ervaring kan niet meer ten volle renderen. Ook zijn personen die toen betrokken waren ondertussen niet meer beschikbaar (bijvoorbeeld door veranderingen van werk of pensionering) en kan er niet voor een optimale overdracht gezorgd worden binnen de betrokken organisaties op het moment dat het proces opnieuw start.

7.4 Effect van modularisering¹⁰

7.4.1 Onderzoeksmethode

Voor een uitgebreide beschrijving van de Verschil-in-verschillenmethode, toegepast op de modularisering, verwijzen we naar het algemene Methodologie Hoofdstuk 3 aan het begin van het rapport. Samenvattend is de verschil-in-verschillenmethode een populaire manier om oorzakelijke (causale) verbanden te schatten. De uitkomsten van leerlingen in modulaire opleidingen (bv. in termen van kwalificatie) wordt ten eerste vergeleken met de uitkomsten van leerlingen in dezelfde opleiding voor de invoering van de modularisering (= eerste verschil) en ten tweede met de uitkomsten van leerlingen in opleidingen die op een gegeven moment modulair geworden zijn (= tweede verschil). Als de invoering van modularisering een effect heeft gehad, dan moet het eerste verschil groter zijn dan het tweede verschil (nl. de evolutie in het aantal kwalificaties in opleidingen die nooit modulair geworden zijn).

We houden in de analyses rekening met het feit dat de modularisering gefaseerd is ingevoerd (zie eerder). Meer bepaald beschouwen we een opleiding pas als modulair vanaf het moment dat deze modulair was (bij voorbeeld in het schooljaar 2009, 2010 of 2011).

De gegevens voor de verschil-in-verschillen analyse zijn deze bekomen via het Departement Onderwijs en Vorming (zie Hoofdstuk 3). Deze longitudinale gegevens die door de Vlaamse overheid ter beschikking worden gesteld bevatten een gedetailleerde beschrijving van de loopbanen van leerlingen. Bovendien is een breed gamma van socio-economische gegevens beschikbaar (voorbeeld geslacht, thuistaal, nationaliteit, studierichting, opleiding van de moeder...). Deze gegevens worden meegenomen in de analyses.

⁹ Andere nadelen die genoemd werden, zijn de volgende: 1) Lineaire trajecten laten bestaan bemoeilijkt het overtuigen van scholen om modulair onderwijs ten volle te ontwikkelen; 2) Zowel modulaire trajecten als lineaire trajecten aanbieden is niet evident, noch voor scholen (organisatorisch), noch voor leerkrachten (pedagogisch en didactisch) als voor ouders, leerlingen en werkgevers (transparantie); 3) In een aantal opleidingen moet men nu nog altijd werken met verouderde opleidingskaarten of zonder opleidingskaarten.

¹⁰ Met dank aan Deni Mazrekaj voor hulp bij een eerdere versie van deze rapportage.

We gebruiken de gegevens van de leerling tijdens het laatste schooljaar dat de leerling was ingeschreven. Als de leerling eerder een kwalificatie behaalde, gebruiken we die registratie. Omgekeerd, als een leerling reeds voor de laatste observatie in de data een kwalificatie behaald heeft, blijft hij/zij dit kwalificatie behouden. We houden dus rekening met het verleden van de leerling.

In lijn met voorgaande onderzoeksvragen observeren we ruim 512000 leerlingen uit voltijds (gewoon en buitengewoon) en deeltijds onderwijs in de data. We negeren bij de uitwerking van deze onderzoeksvraag de gegevens van leerlingen die in 2012 school lopen. Deze groep van leerlingen bevat immers veel leerlingen die 'onderweg' zijn naar een kwalificatie, en creëren dus een grote mate van 'censored data'. Ook leerlingen met onvolledige informatie worden uit de analyse weggelaten. Let wel, robuustheidstesten met deze groep van leerlingen, leveren gelijkaardige resultaten als de gerapporteerde resultaten. Tot slot bekijken we initieel enkel leerlingen in het DBSO, BSO, BuSO OV3, TSO, KSO en ASO. Zo komen we op een steekproef van ruim 368000 leerlingen. Als de controlegroep beperkt wordt tot leerlingen in BSO en BuSO OV3, observeren we ruim 114 000 leerlingen.

We geven de geobserveerde effecten van het invoeren van modularisering weer voor 3 groepen van uitkomstvariabelen. Deze zijn als volgt bepaald:

- Aantal kwalificaties: Dezelfde definitie als voor de andere onderzoeksvragen. Een kwalificatie is een kwalificatie van secundair onderwijs (diploma); een studiegetuigschrift van het zesde leerjaar voltijds gewoon beroepsonderwijs; een certificaat; een getuigschrift van opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair onderwijs.
- Kwalificatiegetuigschriften DBSO 15-18 jaar, kwalificatiegetuigschriften DBSO 18-25 jaar, en getuigschrift van verworven competenties.
- Aantal halve dagen problematische afwezigheid kan voor een leerling gemeten worden in een bepaald jaar, maar ook als de som over de voorbije jaren heen. De uitkomsten op beide veronderstellingen leveren gelijkaardige resultaten. We rapporteren enkel het gecumuleerde aantal halve dagen.

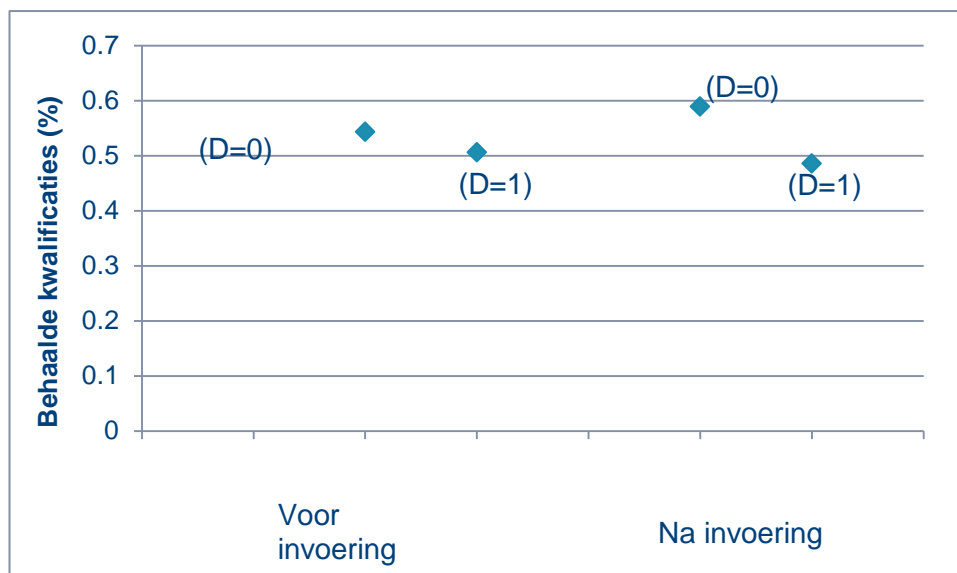
7.4.2 Resultaten

7.4.2.1 *Effect van modularisering op aantal kwalificaties*

Om de verschil-in-verschillen methode van paragraaf 3.2 intuïtief voor te stellen, geven we de resultaten eerst grafisch weer. De eerste twee punten geven het percentage behaalde kwalificaties weer in opleidingen die ooit gemodulariseerd worden ($D=1$; zie paragraaf 3.2) en opleidingen die nooit gemodulariseerd worden ($D=0$) voor de invoering van de modularisering. De laatste twee punten geven het percentage behaalde kwalificaties weer na de invoering van modularisering, eveneens voor de opleidingen die uiteindelijk gemodulariseerd werden en voor de opleidingen die nooit gemodulariseerd werden. In zijn meest eenvoudige en rudimentaire vorm vergelijkt de verschil-in-verschillen methode de uitkomsten op deze vier punten.

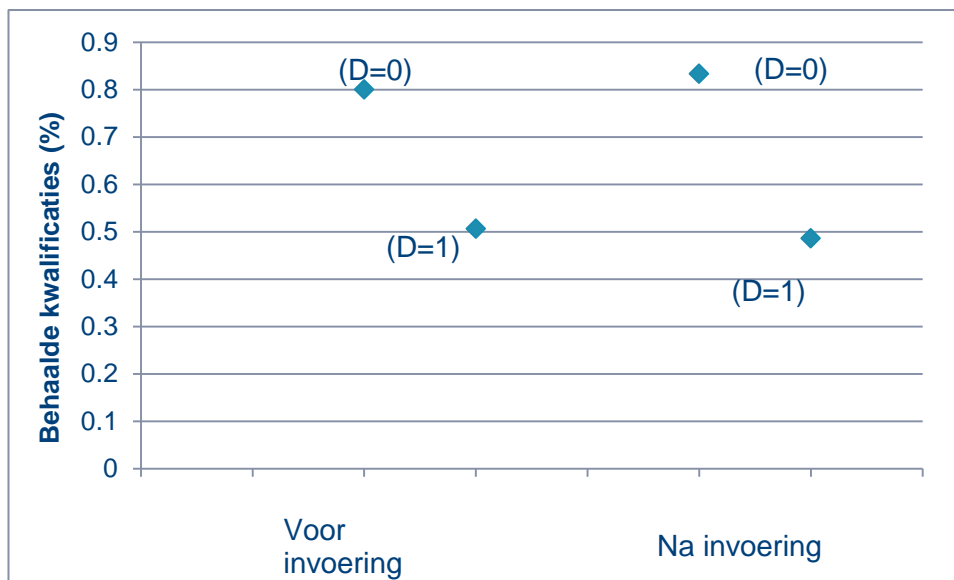
Uit Figuur 13 is duidelijk dat leerlingen in het BSO en BuSO OV3 (opleidingen die niet gemodulariseerd zijn) gemiddeld een grotere kans hebben om een kwalificatie te behalen dan leerlingen uit DBSO opleidingen die wel gemodulariseerd worden ($D=0$).¹¹ Dit is in lijn met de eerdere bevindingen rond maatwerk in Hoofdstuk 5.2. Figuur 13 geeft hetzelfde weer voor de meer uitgebreide controlegroep met ook ASO-, KSO- en TSO-leerlingen. Doorheen de tijd is het aantal kwalificaties in het ASO, KSO, TSO, BuSO OV3 en BSO licht toegenomen, terwijl deze voor de DBSO opleidingen die wel gemodulariseerd zijn licht gedaald zijn. Deze grafische voorstelling geeft inzicht in de gegevens maar laat nog niet toe om een uitspraak te doen over het effect van modularisering. Daarvoor volgen we de meer geavanceerde regressies zoals hoger beschreven in Hoofdstuk 3 (Data en Methodologie) en Sectie 7.4 van dit hoofdstuk.

Figuur 12: Grafische weergave van verschil-in-verschillen methode met BSO en BuSO OV3 leerlingen als controlegroep ($D=0$) en DBSO-opleidingen die modulair geworden zijn als interventiegroep ($D=1$).



¹¹ Let wel: leerlingen uit BSO opleidingen die modulair geworden zijn, behoren tot de experimentele groep ($D=1$).

Figuur 13 Grafische weergave van verschil-in-verschillen methode met ASO, KSO, TSO, BSO en BuSO OV3 leerlingen als controlegroep (D=0) en DBSO-opleidingen die modulair geworden zijn als interventiegroep (D=1).



De regressieresultaten van de verschil-in-verschillen methode op diverse modelspecificaties die steeds beter controleren voor de geobserveerde kenmerken van de opleiding en de leerling zijn weergegeven in Tabel 39. In deze tabel is het behalen van een kwalificatie de uitkomstvariabele. Het meest eenvoudige verschil-in-verschillen model dat nog niet corrigeert voor achtergrondkenmerken is weergegeven in Model 1. Hieruit blijkt dat door de tijd heen leerlingen een hogere kans hebben op een kwalificatie. Leerlingen uit opleidingen die ooit gemodulariseerd worden hebben een merkbaar (significant) lagere kans op een kwalificatie dan jongeren uit ASO, TSO en BSO opleidingen. Waar dit de eerdere grafische analyse bevestigt, is dit nog niet het effect van modularisering. Zoals eerder aangegeven zijn we vooral geïnteresseerd in het interactie-effect (Opleiding die modulair geworden is) aangezien dit meet of modulaire opleidingen na de modularisering meer leerlingen hebben met een kwalificatie in vergelijking met de dubbele controlegroep. De negatieve coëfficiënt geeft aan dat dit niet het geval is. Leerlingen hebben na invoering van de modularisering een significant lagere kans op een kwalificatie. Dit is een intuïtieve observatie aangezien vroeger alle deelnemers een getuigschrift van dbso ontvingen. Om hiermee rekening te houden, schatten we in de derde modelspecificatie tijdsinvariante opleidingspecifieke kenmerken.

In een tweede modelspecificatie worden bijkomende controlevariabelen opgenomen. Deze geven aan dat hoe meer halve dagen problematische afwezigheid geregistreerd zijn, hoe lager de kans op een kwalificatie. Dit is in lijn met eerder onderzoek van De Witte en Csillag (2014) en Cabus en De Witte (2014a). Leerlingen met als GOK-kenmerk 'lage opleiding van de moeder' hebben op hun beurt een lagere kans op een

kwalificatie.¹² De ‘Opleiding die modulair geworden is’ blijft gelijkaardig aan eerdere resultaten.

Een derde model, en meest accurate model, corrigeert voor tijdsinvariante opleidingsspecifieke kenmerken. Dit corrigeert met andere woorden voor de niet-geobserveerde verschillen in leerlingenpopulatie tussen de verschillende opleidingen, de niet-geobserveerde verschillen in leerstof en niveau, en het feit dat leerlingen in het DBSO vaak leerlingen zijn met een problematische onderwijs carrière (het watervalsysteem). We observeren voor de gemodulariseerde opleiding na de invoering van modularisering een positief teken en een geschatte coëfficiënt van 1.7 procent punt. Dit geeft aan dat, eenmaal we corrigeren voor de tijdsinvariante opleidingsspecifieke kenmerken, leerlingen in modulaire opleidingen een 1.7 procentpunt hogere kans hebben op een kwalificatie dankzij de invoering van de modularisering.

Tabel 39 Regressieresultaten van de verschil-in-verschillen methode op diverse modelspecificaties. Uitkomstvariabele is het behalen van een kwalificatie. Controlegroep bestaat uit leerlingen van BSO en BuSO OV3.

	Model 1	Model 2	Model 3
Tijdstrend	0.046 (13.40)**	0.366 (98.27)**	0.031 (12.33)**
Opleiding die ooit modulair wordt	-0.037 (6.60)**	0.059 (11.73)**	
Opleiding die modulair geworden is	-0.066 (9.18)**	-0.134 (20.78)**	0.017 (3.48)**
Problematische afwezigheid in aantal halve dagen		-0.006 (58.07)**	
GOK kenmerk – opleiding		-0.059 (22.72)**	
Geboortejaar		JA	JA
Vaste effecten op opleiding			JA
Constante	0.544 (206.81)**	0.273 (9.66)**	0.273 (15.68)**
R ²	0.01	0.24	0.02
N	114,171	114,171	114,171

Robuustheidsanalyses

Er zijn diverse robuustheidsanalyses uitgevoerd. Dit gebeurde ten eerste met een meer uitgebreide controlegroep die naast de leerlingen van BSO en BuSO OV3, ook bestaat uit leerlingen uit ASO, KSO en TSO. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 40 voor het meest volledige model dat corrigeert voor tijdsinvariante opleidingsspecifieke kenmerken. Hoewel het teken nog steeds gelijkaardig is, nl. stijging van het aantal kwalificaties, is het

¹² Bemerk dat dit niet tegenstrijdig is met het eerdere resultaat van voltijds engagement. Daar was GOK-opleiding immers positief, maar niet significant verschillend van 0.

belangrijkste verschil dat de significantie van de variabele ‘Opleiding die modulair geworden is’ in de vierde modelspecificatie verdwijnt.

Een tweede robuustheidsanalyse schat de effecten via een ‘matchingmethode’ in plaats van via de verschil-in-verschillen methode. Bij matching worden gelijkaardige leerlingen gezocht die wel en niet onderhevig waren aan de beleidsverandering (nl. modularisering). Doordat we gelijkaardige leerlingen zoeken op een heel aantal geobserveerde kenmerken (geslacht, SES-kenmerken, schoolverzuim) is de veronderstelling dat ook op de niet-geobserveerde kenmerken de leerlingen gelijkaardig zullen zijn. De resultaten van de matching zijn weergegeven in de tweede kolom van Tabel 40. Ze laten zien dat gelijkaardige leerlingen na de modularisering minder ongekwalificeerd zijn uitgestroomd dan voor de modularisering. De matching bevestigt zo de resultaten van het meest rijke model.

Tabel 40 Robuustheidsanalyse

	Controlegroep ASO, KSO, TSO, BSO en BuSO OV3	Matching
Tijdstrend	0.004 (4.12)**	
Opleiding die ooit modulair wordt	0.013 -0.28	
Opleiding die modulair geworden is	-0.002 -0.76	0.171 (26.39)**
Problematische afwezigheid in aantal halve dagen		
GOK kenmerk - opleiding		
Geboortejaar	JA	
Vaste effecten op opleiding	JA	
Constante	0.504 (52.05)**	
R ²	0.01	
N	368,386	114,171

Noot: * staat voor $p < 0.05$, ** voor $p < 0.01$; t-waarde tussen haakjes onder de geschatte coëfficiënt

7.4.2.2 Effect van modularisering op andere studiebewijzen

Als een verfijning van het aantal kwalificaties als uitkomstvariabele, analyseren we ook de invloed van de modularisering op het behalen van andere studiebewijzen. We hanteren opnieuw de verschil-in-verschillen methodologie in zijn meest uitgebreide vorm met vaste effecten op opleidingsniveau en controlevariabelen (inclusief geboortejaar van de leerling). In tegenstelling tot paragraaf 7.4.2.1 is nu niet het totaal aantal kwalificaties de uitkomstvariabele, maar diverse andere studiebewijzen. We kijken met name naar een

kwalificatiegetuigschrift DBSO 15-18, een kwalificatiegetuigschrift DBSO 18-25, of een getuigschrift van verworven competenties. Omdat deze studiebewijzen vaak enkel in het DBSO uitgereikt worden, vergelijken we ze met het behalen van een diploma (geen getuigschrift) middelbaar onderwijs in het BSO en BUSO OV3. Daar kunnen bijvoorbeeld leerlingen geen deelcertificaat behalen, maar wel een diploma middelbaar onderwijs.

De resultaten zijn weergegeven in Tabel 41. De resultaten geven aan dat er door de modularisering merkbaar minder kwalificatiegetuigschriften DBSO 15-18 jaar zijn uitgereikt. Dit is een verwacht effect aangezien het een uitdovend studiebewijs is volgens het decreet. Let bovendien wel, een interpretatie van de coëfficiënt is lastig omdat we vergelijken met het aantal behaalde kwalificaties secundair onderwijs in het BSO en BUSO OV3. We vergelijken met andere woorden het verwerven van deelcertificaten met het verwerven van volwaardige kwalificaties, waardoor vooral het teken en de significantie van de geschatte coëfficiënt interessant is – eerder dan het precieze getal.

We observeren positieve en significante resultaten voor de invloed van modularisering op het getuigschrift van verworven competenties. Opnieuw geldt dezelfde caveat dat een interpretatie van de coëfficiënt lastig is omdat we vergelijken met het aantal behaalde kwalificaties secundair onderwijs in het BSO en BUSO OV3.

Tabel 41: Regressieresultaten van de verschil-in-verschillen methode op diverse uitkomstvariabelen. Controlegroep bestaat uit leerlingen van BSO en BuSO OV3 die al dan niet een diploma secundair onderwijs behalen.

	Kwalificatiegetuigschrift DBSO 15-18	Kwalificatiegetuigschrift DBSO 18-25	Getuigschrift van verworven competenties
Tijdstrend (T)	-0.007 (3.12)**	-0.018 (8.56)**	-0.018 (8.78)**
Opleiding die modulair geworden is (T*D)	-0.063 (14.65)**	0.007 -1.78	0.032 (8.06)**
Controlevariabelen	ja	ja	ja
Geboortjaar	ja	ja	ja
Vaste effecten op opleiding	ja	ja	ja
n	114,171	114,171	114,171

Noot: * staat voor $p < 0.05$, ** voor $p < 0.01$; t-waarde tussen haakjes onder de geschatte coëfficiënt.

7.4.2.3 Effect van modularisering op problematische afwezigheden

Problematische afwezigheden zijn in de wetenschappelijke literatuur aangewezen als een sterke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten (vsv) (zie overzicht in De Witte en

Csillag, 2014). Dit bewustzijn groeit ook in scholen. Over de jaren heen is het rapporteren van problematische afwezigheden toegenomen. De Witte en Csillag (2014) tonen op Nederlandse gegevens aan dat niet het registreren op zich van problematische afwezigheden leidt tot een daling van schooluitval. De verscherpte registratie van schoolverzuim wordt immers vaak gezien als 'zachte maatregel' tegen vroegtijdig schoolverlaten. Enkel in de scholen waar schoolverzuim reeds laag was, leidt de invoering van een verscherpte registratie tot een bijkomende daling van vroegtijdig schoolverlaten. Anderzijds tonen Cabus en De Witte (2014b) voor scholen in Nederlands Limburg aan dat het effectief opvolgen van leerlingen met problematische afwezigheden leidt tot een daling van schooluitval. Als deze jongeren direct en intensief op hun gedrag worden aangesproken, is er causale evidentie dat dit leidt tot lager vroegtijdig schoolverlaten.

De modularisering kan leiden tot een verhoogde motivatie van leerlingen, waardoor er minder problematische afwezigheden zijn. We toetsen deze hypothese via het verschil-in-verschillen-model. Problematische afwezigheden kunnen zowel jaarlijks gemeten worden, als gecumuleerd over verschillende jaren heen. Robuustheidsanalyses geven aan dat de richting en de grootte van de gevonden effecten gelijkaardig zijn voor beide benaderingen. De resultaten voor de geaccumuleerde problematische afwezigheden zijn weergegeven in Tabel 42. Net als voorheen worden er verschillende modelspecificaties weergegeven die in toenemende mate corrigeren voor geobserveerde en niet-geobserveerde controlevariabelen.

De eerste rij in Tabel 42 geeft weer dat er door de tijd merkbaar meer problematische afwezigheden zijn. Dit kan vooral geïnterpreteerd worden als een verbeterde rapportering van problematische afwezigheden. Enkel in de tweede modelspecificatie, waarin gecorrigeerd wordt voor de opleiding van de moeder en het geboortjaar van de leerling, observeren we een negatief teken bij de tijdsdummy.

De tweede rij van Tabel 42 beschrijft de invloed van opleidingen die op een gegeven moment modulair geworden zijn ten opzichte van opleidingen die nooit modulair worden. Opleidingen die op een gegeven moment modulair geworden zijn hebben een merkbaar hoger aantal dagen problematische afwezigheden dan opleidingen die niet modulair worden. Dit wordt geobserveerd in alle modelspecificaties, behalve bij de vierde specificatie waar er fixed effects genomen worden op administratieve groep. Zoals kan worden verwacht, verdwijnt op dit moment de significantie van de geschatte coëfficiënt.

We zijn vooral geïnteresseerd in de interactievariabele die weergeeft hoe gemodulariseerde opleidingen, na controle voor de tijd en voor het feit dat ze ooit modulair worden, veranderen. De resultaten in Tabel 42 laten zien dat de invoering van de modularisering leidt tot een stijging van problematische afwezigheden.

Tot slot blijkt uit de analyse dat leerlingen met het GOK-kenmerk 'opleiding' meer problematisch afwezig zijn dan leerlingen zonder dit GOK-kenmerk.

Tabel 42: Regressieresultaten van de verschil-in-verschillen methode op diverse modelspecificaties. Uitkomstvariabele is het totaal aantal halve dagen problematische afwezigheid van een leerling. Controlegroep bestaat uit leerlingen van BSO en BuSO OV3.

	Model 1	Model 2	Model 3
Tijdstrend	0.41 (4.79)**	-3.114 (29.84)**	0.217 -1.91
Opleiding die ooit modulair wordt	4.811 (33.76)**	4.167 (29.45)**	
Opleiding die modulair geworden is	0.687 (3.81)**	1.519 (8.41)**	1.519 (6.89)**
GOK kenmerk - opleiding		1.563 (21.45)**	
Geboortejaar		Ja	Ja
Vaste effecten op opleiding			Ja
Constante	2.149 (32.57)**	-2.938 (3.70)**	1.716 (2.21)*
R ²	0.03	0.07	0
N	114,171	114,171	114,171

Opnieuw laten robuustheidsanalyses met een ruimere controlegroep (ASO, KSO, TSO, BuSO OV3 en BSO) gelijkaardige resultaten zien (zie Tabel 43). Ook de resultaten van de matching bevestigen deze uitkomsten (tweede kolom van Tabel 43).

Tabel 43: Robuustheidsanalyses

	Controlegroep ASO, KSO, TSO, BSO en BuSO OV3.	Matching
Tijdstrend	1.008 (15.29)**	
Opleiding die ooit modulair wordt	-0.628 -0.21	
Opleiding die modulair geworden is	8.305 (41.83)**	6.848 (4.83)**
GOK kenmerk - opleiding		
Geboortjaar	Ja	
Vaste effecten op opleiding	Ja	
Constante	-0.148 -0.24	
R ²	0.01	
N	368,386	

Noot: * staat voor $p < 0.05$, ** voor $p < 0.01$; t-waarde tussen haakjes onder de geschatte coëfficiënt

7.4.2.4 Effect van modularisering op de arbeidsmarkt

Doordat de gegevens van Onderwijs gekoppeld worden aan de Kruispuntbank van de Sociale Zekerheid (via de Datawarehouse arbeidsmarkt en sociale bescherming) ontstaat de mogelijkheid om de invloed van modularisering na te gaan op de arbeidsmarkt. Waar de methode gelijkaardig is aan voorgaande punten, zijn er nu andere uitkomstvariabelen gespecificeerd. Meer bepaald analyseren we de invloed van modularisering op:

- Arbeidsvolume (eqtpsp): Het voltijdsequivalent geeft een aanduiding van het arbeidsvolume van een arbeidsplaats gedurende een kwartaal. Hiervan werd het jaar gemiddelde genomen en ingedeeld in klassen: 0%; 0<-20%; 20<-40%; ... 80<-100%.
- Gemiddelde dagloon (saljrs): Het gemiddeld dagloon wordt als volgt berekend: Bedrag loon RSZPPO*7,6/Gepresteerde uren. Dit werd vervolgens in 13 klassen ingedeeld: 0, 0<-40, 40<-50, 50<-60, 60<-70, 70<-80, 80<-90, 90<-100, 100<-125, 125<-150, 150<-175, 175<-200, >200.
- Tewerkstellingsmaatregel (Employmentpromotion). De code geeft aan welke tewerkstellingsmaatregel van toepassing is. Dit zijn maatregelen zoals werknemers aangeworven in het kader van K.B. 495, werknemer aangeworven in het kader van de volgende maatregelen ter activering van de werkloosheidsuitkeringen, het leefloon of de financiële maatschappelijke hulp; werknemer aangeworven in het kader van de herverdeling van de arbeid in de openbare sector; werknemer aangeworven in het kader van een startbaanovereenkomst bepaald in artikel 27, eerste lid, 1°, van de wet van 24 december 1999; etc. (zie

<https://www.bcass.fgov.be/nl/dwh/variabledetail/RSZ/Variables/100150.html?onglet=codes>).

Omdat het aantal codes groot is, met daardoor slechts weinig observaties per cel, vatten we deze variabele samen in 'Tewerkstellingsmaatregel' en 'Geen Tewerkstellingsmaatregel' voor leerlingen die al dan niet ooit in aanraking kwamen met tewerkstellingsmaatregelen. Dit geeft ons een goed beeld of leerlingen uit gemodulariseerde opleidingen meer of minder aangeworven worden via tewerkstellingsmaatregelen, dan jongeren uit lineaire opleidingen.

- Categorie van de werkzoekende (ncat). De RVA voorziet de werkzoekenden van een kenmerk op basis van hun inschrijving bij de gewestelijke plaatsingsdiensten (FOREM, ACTIRIS, VDAB, ADG) aan de hand van verschillende codes. Deze zijn bijvoorbeeld 'werkzoekenden' met daarin o.a. de werkzoekende uitkeringsgerechtigde volledig werklozen; de jonge werklozen in wachttijd, de voltijdstewerkgestelde werkzoekenden (o.a. werkzoekenden die in beschutte werkplaatsen zijn tewerkgesteld); werkzoekende in opleiding; etc. (een uitgebreide beschrijving is te vinden op <https://www.bcass.fgov.be/nl/dwh/variabledetail/VDAB-FOREM-ACTIRIS-ADG/Variables/320000.html?onglet=codes>).

Omdat het aantal codes groot is, met daardoor slechts weinig observaties per cel, vatten we deze variabele samen in 'ooit werkzoekend' en 'nooit werkzoekend'. Dit geeft ons een goed beeld of leerlingen uit gemodulariseerde opleidingen meer of minder vaak werkzoekend zijn, dan jongeren uit lineaire opleidingen.

Om te vermijden dat eenzelfde leerling meervoudig meeweegt in de analyse, beschouwen we enkel het laatste jaar waarin een leerling in de gegevens voorkomt. Dit zorgt voor een dataset van 38 914 observaties voor de eerste twee uitkomstvariabelen en 113 669 observaties voor de laatste twee uitkomstvariabelen. De beschrijvende statistieken van de gegevens die meegenomen worden in de analyse zijn weergegeven in Tabel 44. Hieruit blijkt dat 2.2% van de leerlingen in de categorie zonder arbeidsvolume valt. 52% van de leerlingen heeft een arbeidsvolume van 0 tot 20%, 17% van 20 tot 40%, 12% van 40 tot 60%, 6% van 60 tot 80% en 8% van 80 tot 100%. Het gemiddelde dagloon valt in de categorie 60-80 euro en varieert tussen de categorie 0 en >200 euro. 15% van de leerlingen maakt gebruik van een tewerkstellingsmaatregel, terwijl er 31% van de leerlingen ooit opgegeven stond als werkzoekend.

Tabel 44: Beschrijvende statistieken van arbeidsmarktgegevens

Variabele	N	Gemiddelde	Std. Dev.	Min	Max
Arbeidsvolume	38914	1,93	1,33	0	5
Dagloon	38914	69,14	27,42	0	250
Tewerkstellingsmaatregel	113669	0,15	0,35	0	1
Ooit werkzoekend	113669	0,31	0,46	0	1

Da analyse volgt dezelfde methodologie als voorheen (verschil-in-verschillen methode). De resultaten van de analyse zijn samengevat in Tabel 45. De controlevariabelen in de regressie zijn volgende:

- Diploma: heeft de jongere een diploma behaald dat beschouwd wordt als startkwalificatie (zie eerdere definitie van vroegtijdig schoolverlaten).
- Geboortjaar van de jongere om zo de verschillen in leeftijd op te nemen.
- Schooljaar om verschillen in de economische conjunctuur uit te fileteren.
- Geslacht om de verschillen tussen jongens en meisjes op te pikken in de analyse.
- Etniciteit volgens 9 groepen: Belgisch, Nederlands, Maghreb, Noord-en West-Europa, Oost-Europa, Turkije, Zuid-Europa, Onbekende vreemde nationaliteit, overige landen.

We geven enkel de resultaten weer van het model waarin tijdsinvariante opleidingspecifieke variatie opgenomen wordt (fixed effects). De resultaten zonder deze fixed effects op opleidingsniveau zijn echter gelijkaardig in teken en significantie. Enkel het arbeidsvolume is dan niet langer meer significant.

Tabel 45: Regressieresultaten van de verschil-in-verschillen methode op arbeidsmarktindicatoren. Uitkomstvariabelen zijn Arbeidsvolume, Gemiddelde dagloon, tewerkstellingsmaatregel en werkzoekend. Controlegroep bestaat uit leerlingen van ASO, TSO, KSO, BSO en BuSO OV3.

	Arbeidsvolume	Dagloon	Tewerkstellingsmaatregel	Ooit werkzoekend
Tijdstrend (T)	0.376 (2.48)*	28.00 (5.57)*	0.098 (3.65)*	0.066 (2.23)*
Opleiding die ooit modulair wordt	0.112 (2.12)*	-1.972 (1.74)	0.044 (4.27)**	0.038 (3.39)**
Opleiding die modulair geworden is (T*D)	-0.105 (2.85)**	-4.402 (5.57)**	0.061 (8.81)**	0.049 (6.44)**
Controlevariabelen				
(diploma, etniciteit, geslacht)	Ja	ja	ja	ja
Geboortjaar en schooljaar	Ja	ja	ja	ja
Vaste effecten op opleiding	Ja	ja	ja	ja
n	38,914	38,914	113,669	113,669

Noot: * staat voor $p < 0.05$, ** voor $p < 0.01$; t-waarde tussen haakjes onder de geschatte coëfficiënt

De resultaten in Tabel 45 laten zien dat overheen de tijd het arbeidsvolume stijgt, net als het gemiddeld dagloon, de kans om met een tewerkstellingsmaatregel in aanmerking

gekomen te zijn, als de kans om werkzoekend te zijn. Dit wijst er vooral op dat overheen de jaren er een groter arbeidsvolume per persoon wordt opgenomen, hogere daglonen worden uitbetaald, er meer aandacht wordt geschonken aan tewerkstellingsmaatregelen en mensen sneller als werkzoekende geregistreerd staan.

Leerlingen uit DBSO opleidingen die ooit modulair worden werken met een hoger arbeidsvolume. Ze hebben geen merkbaar verschil in loon in vergelijking met de controlegroep. Wel komen ze 4.4 procentpunt meer in aanraking met tewerkstellingsmaatregelen en 3.8 procentpunt meer met werkloosheid.

We zijn vooral geïnteresseerd of opleidingen na de start van modularisering een verandering hebben in deze arbeidsmarkt indicatoren. Hierbij is zowel gecorrigeerd voor de controlevariabelen, als voor tijds- en opleidingsinvariante variatie (zie voorgaande bespreking).

De resultaten geven aan dat modularisering niet leidt tot een hoger arbeidsvolume. Gegeven hun kenmerken en opleiding, en gegeven de tijdstrend, vallen leerlingen uit gemodulariseerde opleidingen in een categorie met een lager arbeidsvolume dan leerlingen uit de controlegroep. Ook het dagloon van leerlingen uit gemodulariseerde opleidingen valt in een lagere categorie (een precieze interpretatie van de coëfficiënt is moeilijk aangezien er met categorieën gewerkt wordt). Leerlingen uit gemodulariseerde opleidingen komen 6 procentpunten vaker in contact met tewerkstellingsmaatregelen en hebben 5 procentpunten meer ervaring met werkloosheid.

Deze bevindingen suggereren dat modularisering niet leidt tot een gunstiger positie op de arbeidsmarkt. Het resultaat moet echter wel genuanceerd worden. De tijdsperiode tussen het invoeren van de modularisering en het meten van de arbeidsmarktprestaties is immers kort. Dit kan de resultaten positief of negatief beïnvloeden.

7.5 Conclusie

In dit onderdeel van de evaluatie beoordeelden we de relevantie en de efficiëntie van het proces van modularisering, en de geobserveerde effecten van modularisering.

We komen tot het volgende besluit met betrekking tot de relevantie van het proces van modularisering:

- De verschillende onderdelen van de procedure zoals decretaal bepaald waren allemaal relevant in de periode tot 2012. Door de invoering en ontwikkeling van de kwalificatiestructuur is de eerste stap (bepalen van referentiekaders) ondertussen wel overbodig geworden. Het decreet werd op dat vlak al bijgewerkt. Er zijn op het niveau van het decreet geen stappen die ontbreken.
- Bij de operationalisering van het decreet werd de procedure verder verfijnd. Bijkomende procesonderdelen zoals de voorbereiding van de dossiers dragen eveneens bij tot het goed verloop van de procedure. Opvallend is wel dat bij de screening en de ontwikkeling van de opleidingsstructuren informeel overleg met Syntra Vlaanderen werd toegevoegd. Deze stap heeft duidelijk betekenis, maar het is geen goede zaak wat de transparantie van de procedure betreft.

- De procesonderdelen werden uitgevoerd zoals voorzien, met enkele afwijkingen wat de opeenvolging van de tweede en derde stap betreft.
- De beslissingen worden genomen op basis van relevante informatie en systematisch toepassen van relevante criteria, al zijn er op dit vlak beperkingen: de kwaliteit van de informatie is niet altijd voldoende en dit is niet altijd remedieerbaar. Het toepassen van criteria laat nog ruimte (interpretaties, verschillend gewicht geven), waardoor niet iedereen per definitie tot dezelfde conclusie komt.
- Niettegenstaande het inwinnen van advies (resp. van de VLOR en van Syntra Vlaanderen) relevant is in het kader van een beleidscyclus, is de vraag of de adviezen werkelijk relevant zijn aangezien de impact ervan zeer beperkt is.

Wat de actoren betrokken in het proces van modularisering betreft, besluiten we het volgende:

- De juiste actoren zijn betrokken; er zijn geen actoren die ontbreken.
- Elke actor vervult een relevante rol. Door de adequate toewijzing van actoren aan de drie verschillende stappen (en ze dus bij niet meer stappen te betrekken dan nodig), is er mogelijk wel informatieverlies bij actoren die pas later in het proces ingeschakeld worden
- Randvoorwaarden zoals continuïteit, beschikbaarheid en expertise zijn vrij goed vervuld. Het grootste aandachtspunt betreft hier de sectoren.
- De rollen van actoren zijn niet altijd helder afgelijnd. Een aantal actoren vervult verschillende rollen in het proces, soms op een onrechtstreekse manier. Actoren die formeel eigenlijk niet betrokken zijn, kunnen toch een rol spelen.

Met betrekking tot efficiëntie trekken we volgende conclusies:

- Het doorlopen van het proces gebeurde met de jaren steeds efficiënter. Hieraan droegen de volgende factoren bij: de sterke (continue) aansturing en het systematisch doorlopen van alle stappen. Er zijn geen aanwijzingen dat de strakke timing en de korte doorlooptijd leidt tot kwaliteitsverlies op het vlak van de output.
- Een beperking is dat met het oog op efficiëntie het sequentieel uitvoeren van de stappen niet altijd gerespecteerd werd.
- Het was een goede keuze om de omschakeling naar modulaire trajecten in fases te laten gebeuren.

Voor de effecten van modularisering merken we volgende:

- Leerlingen uit gemodulariseerde opleidingen beschikken dankzij de modularisering over een 1.7 procentpunt hogere kans op een kwalificatie.
- Modularisering hangt samen met een hoger gerapporteerd verzuim. Dit kan enerzijds doordat er effectief meer gespijbeld wordt, of anderzijds doordat er een verbeterde rapportage is van verzuim. Uit de cijfers valt dit onderscheid niet op te maken.
- Modularisering zorgt voor een stijging van het aantal kwalificatiegetuigschriften DBSO 18-25, en getuigschriften van verworven competenties.
- Gegeven bovenstaande bevindingen kunnen we stellen dat de modularisering gunstig was voor het uitstroomniveau van leerlingen.
- Modularisering leidt niet tot een verbetering van de arbeidsmarktprestaties van leerlingen.

8 Financiering

8.1 Inleiding

Om het stelsel van Leren en Werken goed te laten functioneren, is het nodig dat de financiering ervan toereikend en efficiënt is. In dit hoofdstuk bekijken we hoe de financiering van het stelsel werken en leren geschiedt. Na een overzicht van de financieringsbronnen, passen we de typologie van Jegers, Kesteloot, De Graeve en Gilles (2002) toe waarin de financieringssystemen geanalyseerd en geklasseerd worden volgens een aantal dimensies en de incentives die ze genereren voor de ontvangers.

Een goed financieringssysteem is een basisvoorwaarde voor een sterk onderwijssysteem. De financiering moet voldoende zijn om elke leerling op een efficiënte en doelbewuste manier op te leiden of te vormen zodat hij op volwassen leeftijd een integraal deel kan uitmaken van de maatschappij en het arbeidscircuit. Verder dan schoolse kennis bij te brengen, krijgt de beroepsgerichte vorming een bijzondere nadruk binnen leren en werken. Het is daarom belangrijk dat een leerling die ingeschaald werd in één van de vier fasen van Leren en Werken hier ook effectief terecht kan en niet te lang moet wachten op een passende plaats of in een andere fase wordt geplaatst omdat daar wel plaats was (zie ook het hoofdstuk over maatwerk).

Het decreet Leren en Werken van 2008 voorzag de basis van het financieringssysteem voor de verschillende actoren. In latere besluiten werd dit verder gedetailleerd. Het is belangrijk om aan te stippen dat onze onderzoeksperiode van 2008 tot 2012 gaat. Na 2012 zijn belangrijke aanpassingen geweest, zoals de zesde staatshervorming in 2014 die een aantal bevoegdheden van het federale naar het Vlaamse niveau overhevelt. Een andere belangrijke aanpassing is het financieringsbesluit van 2013 voor de leertijd (BVR, 12 juli 2013). Deze vallen buiten de scope van dit onderzoek en worden niet behandeld.

De financiering van het stelsel van Leren en Werken is vrij complex. Dit wordt mede veroorzaakt door de verschillende actoren die betrokken zijn binnen de vier fasen van voltijds engagement (arbeidsdeelname, brugproject, voortraject en Persoonlijk Ontwikkelingstraject), het onderscheid tussen Deeltijds Beroeps Secundair Onderwijs en de leertijd, de verschillende arbeidscontracten van jongeren en de daarmee samenhangende vergoedingen, bijdragen en premies. Omdat de inkomsten niet steeds voldoende blijken, zoeken aanbieders bijkomende inkomstenbronnen die op hun beurt uiteenlopend steun bieden.

8.2 Methodologie

Om de financiering van het stelsel leren en Werken in kaart te brengen, vertrokken we vanuit het decreet Leren en Werken en de besluiten die ter aanvulling werden opgesteld. Daarnaast bekeken we de rapporten van verschillende instanties, zoals de Vlaamse Onderwijsraad en de Onderwijsinspectie. Ten derde voerden we interviews met relevante stakeholders om de theoretische informatie te valideren aan de werkelijkheid. Voor de

gegevens rond Persoonlijke Ontwikkelingstrajecten, Brugprojecten en Voortrajecten verkregen we informatie van het Steunpunt Lokale Netwerken (SLN). Om de werking van de persoonlijke ontwikkelingstrajecten te bekijken, bezochten we een CDV in het Brusselse. Aangaande de financiering van de leertijd voerden we een interview met An Van de Ven, Luc Neyens en Kristin Neuts van Syntra Vlaanderen.

Vanuit de projectoproep luidde de onderzoeksvraag als volgt:

Een [...] onderzoeksvraag dient te peilen naar de financiering van dit decreet en in hoeverre de beschikbare urencontingenten voor brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten een passend antwoord boden op de vanuit het veld gestelde vraag naar uren om aan de behoeften van de jongeren te voldoen. Ook zal aandacht besteed worden aan eventueel ongewenste en/of neveneffecten van de manier van financieren.

In eerste instantie bekijken we de financiering vanuit het oogpunt van de sponsors. Per sponsor lijsten we de ondersteunde fasen op en het soort steun dat ze bieden. We beginnen met het Europese niveau, bespreken vervolgens de federale, Vlaamse, provinciale, stedelijke en gemeentelijke financieringen, de stichtingen en sociale en sectoriële fondsen. Verder dan het in kaart brengen van de verschillende vormen van financiering, plaatsen we dit binnen de structuur die ingegeven werd door de typologie voor classificatie van financieringsmechanismen van Jegers, Kesteloot, De Graeve en Gilles (2002).

Oorspronkelijk opgesteld voor gebruik in de gezondheidszorg, kan dit model ook in de context van het onderwijs haar nut bewijzen. Het uitgangspunt van deze typologie is dat het gedrag van een gefinancierde instelling of gebruiker beïnvloed wordt door de voordelen die vanuit het systeem vloeien. Een goed uitgebalanceerd systeem met incentives die aangepast zijn aan de te bereiken doelen met voldoende middelen voor de dienstverlener en een efficiënte toepassing ervan zorgt ervoor dat er minder ongewenste neveneffecten ontstaan.

8.3 Beschrijving Inkomstenbronnen

Europees Sociaal Fonds

Een eerste inkomstenbron voor het stelsel van Leren en Werken is het Europees Sociaal Fonds (ESF). Deze organisatie komt tussen om onder andere duaal leren op Europees niveau te promoten. Het doet dit in verschillende Europese landen door projecten en producten te ondersteunen. In Vlaanderen en Brussel worden met de projectsteun brugprojecten, voortrajecten en arbeidsdeelname in DBSO (mede)gefinancierd. Deze steun wordt bepaald in oproepen en is telkens beperkt in de tijd. Dit betekent dat het geen structurele houvast biedt. Binnen deze paragraaf wordt enkel de financiering besproken die het ESF alleen biedt. De financiering die aangeboden wordt in samenwerking met de Vlaamse overheid wordt in een aparte paragraaf behandeld.

De **brugprojecten** worden gesubsidieerd door het ESF op basis van het aantal gepresteerde deelnemersuren. Onder deelnemersuur wordt een uur van het brugproject verstaan dat de deelnemer effectief presteert. Binnen een regionaal overlegplatform bespreken de CDO hoeveel leerlingen zij verwachten te moeten doorsturen naar een brugproject. Vanuit deze voorspelling wordt bekeken welke organisatoren hiervoor de plaatsen kunnen aanbieden. Dit is afhankelijk van verschillende elementen zoals de grootte van de infrastructuur waarover ze beschikken, de geografische locatie en de invulling van het brugproject dat ze aanbieden. Nadat deze uren verdeeld zijn, wordt een begroting opgesteld voor de projectaanvraag bij ESF voor de periode van twee jaar voor de werkingsmiddelen. Per deelnemersuur kan €3,55 voor de organisatie en €3,40 voor de leerling geboekt worden. Na goedkeuring van het project ligt het maximaal aantal uren voor de organisator van het brugproject vast. Het ESF hanteert dus een gesloten enveloppe. De effectief gepresteerde deelnemersuren worden bijgehouden in de VDAB-tool. Na het verstrijken van de projectperiode dient de organisatie een inhoudelijke en financiële rapportage in. Na controle door de Vlaamse en Europese instanties wordt het bedrag uitgekeerd waarop de organisatie recht heeft, min de ontvangen voorschotten. De Vlaamse Overheid betaalt hiervan een voorschot van 60% gedurende de looptijd van het project. Bij een negatief eindsaldo (indien de voorschotten van de Vlaamse Overheid hoger liggen dan het bedrag waarop de organisatie uiteindelijk recht heeft) dient de organisatie het verschuldigde bedrag terug te betalen aan de Vlaamse Overheid. Indien dit niet wordt gedaan, komt de organisatie niet meer in aanmerking voor toekomstige projectoproepen van ESF voor brugprojecten. Het toegekende bedrag wordt volledig door het ESF gedragen (DBO, 2012).

Voor **arbeidsdeelname** in DBSO biedt het ESF tevens steun. Voor de werkgever ('09-'10 en '14-'15) bedraagt de hulp € 1,25 per jongere per effectief gepresteerd uur met een minimum van 160 uren en een maximum van 968 uren. De jongere moet ingeschreven zijn in een CDO (en dus niet in een Syntra-centrum) en hij moet deeltijds leerplichtig zijn. Indien hij niet meer leerplichtig is, kan de toelating met één jaar verlengd worden indien hij ingeschreven was in een CDO toen hij nog leerplichtig was (DBO, 2014).

Federaal

Op federaal niveau worden een reeks premies, RSZ-verminderingen en fiscale vrijstellingen gegeven, waarvoor een leerling of werkgever in aanmerking kunnen komen, afhankelijk van het contract van de werknemer en de situatie van de werkgever¹³. De specificiteit van elk type contract en de concrete verminderingen en premies die hierop van toepassing zijn, zijn complex en vallen buiten het doel van dit onderzoek. Hiervoor verwijzen we de lezer naar een rapport van het Departement Werk en Sociale Economie (Djait, 2014). We geven hier een overzicht van de voordelen waarvoor een leerling of werkgever in aanmerking kan komen. Vooreerst wordt de situatie voor de werknemer besproken. Indien het loon onder een drempelwaarde ligt en de leerling wordt in dat kalenderjaar minstens 19 jaar, kan hij in aanmerking komen voor een **werkbonus** (vermindering van de persoonlijke RSZ-bijdrage). Voor elk succesvol beëindigd jaar van de alternerende opleiding, met een maximum van 3 jaar en indien de opleiding en

¹³ Situatie voor de zesde staatshervorming

arbeidsovereenkomst gestart zijn voordat de jongere meerderjarig was, kan de RVA een forfaitaire **startbonus** bieden en dit zowel in de fasen van arbeidsdeelname als brugproject. Bij ziekte of ongeval wordt een **gewaarborgd loon** voorzien afhankelijk van het contract van de leerling: Bijvoorbeeld: voor deeltijdse arbeidsovereenkomsten wel maar voor beroepsinlevingsovereenkomsten niet. De werkende leerling heeft wel sowieso recht op een **verzekering voor burgerlijke aansprakelijkheid**.

Afhankelijk van het contract waaronder de leerling werd aangenomen, kunnen verschillende verminderingen van de patronale RSZ-bijdragen voor de werkgever van toepassing zijn: de **bijdragevermindering voor zeer jonge werknemers, de bijdragevermindering voor erg laag geschoolde, laag geschoolde of middengeschoolde startbaners** en de **structurele vermindering**. Daarnaast voorziet de RVA een **stagebonus** als het contract voor minstens vier maanden wordt aangegaan en effectief drie maanden wordt uitgevoerd. Het is gelijkaardig aan de startbonus voor jongeren, met als verschil dat de werkgever de premie ook krijgt indien de jongere niet geslaagd is voor zijn lescomponent (FOD WASO, site). Een werkgever kan ook recht hebben op een fiscale vrijstelling voor bijkomend personeel met een laag loon. Dit is een fiscale vrijstelling voor de werkgever van de belastbare winsten en baten per werknemer met een laag loon tot maximum €5660.

Het **generatiepact** dat onder Verhofstadt II in 2005 aan het parlement werd voorgesteld, had als doel meer mensen aan het werk te zetten en ze langer te laten werken om de effecten van de vergrijzing tegen te gaan. Allochtone jongeren in de zorgsector kregen bijzondere aandacht. Meer stageplaatsen moesten gecreëerd worden via bijkomende tewerkstelling in de social profit en fiscale maatregelen. Daarnaast moesten ook meer startbanen aangemaakt worden voor jongeren. De bijkomende tewerkstelling in de social profit gebeurde via een jaarlijks vastgelegd bedrag. (Federale Overheid, 2005).

Vlaanderen

Het Ministerie van Onderwijs en Vorming kan de **Centra voor Deeltijdse Opleiding** subsidiëren of financieren, indien ze erkend zijn en voldoen aan bijkomende voorwaarden. De erkenning geschiedt voor onderwijskundige (normen, vakantiespreiding) en domeinoverstijgende (taalwetgeving, veiligheid en hygiëne) redenen. De CDO's moeten samenwerken met minstens één Centrum voor Deeltijdse Vorming (voor de organisatie van Persoonlijke Ontwikkelingstrajecten) en reglementaire bepalingen volgen voor het behalen van eindtermen en leerplannen. De financiering van een CDO kan plaatsvinden indien er maximale inspanningen worden gedaan voor het behalen van het voltijdse engagement van elke jongere. Daarnaast moeten de CDO deelnemen aan regionale overlegplatformen. Er kunnen maximaal 48 erkende en gesubsidieerde CDO's zijn (verder onderverdeeld volgens netten) en maximaal 3 CDO's voor zeevisserij (momenteel is er hier één van). De Vlaamse overheid financiert of subsidieert de CDO's in hun werkingsbudget, personeelsomkadering en biedt aanvullende werkingsmiddelen voor activiteiten of producten die bijdragen tot de optimalisering van de band tussen de component leren en de component werkplekieren (Decreet Leren en Werken, 2008). De werkingsmiddelen worden berekend op basis van schoolkenmerken (onderwijsniveau, studiegebied en onderwijsvormen), voorafnames voor objectieve verschillen (levensbeschouwing en vrije keuze) en leerlingenkenmerken (opleiding moeder, thuistaal, woonbuurt en inkomen gezin) (Decreet van 4/07/2008

betreffende Werkingsbudgetten). Elk CDO krijgt voor haar personeelsomkadering jaarlijks een pakket uren-leraar op basis van haar aantal regelmatige leerlingen. Dit urenpakket is het wekelijks aantal financierbare of subsidieerbare uren waarmee een instelling onderwijzend personeel kan aannemen en wordt berekend op 1 februari van het voorgaande schooljaar (Decreet Leren en Werken, 2008). Voor nieuw opgerichte CDO gebeurt dit uitzonderlijk op 1 oktober van het lopende schooljaar. Het bedrag per regelmatige leerling is degressief: Voor de eerste 49 leerlingen worden 3,66 uren per leerling voorzien. Vanaf de vijftigste leerling worden 2,69 uren per leerling voorzien. Leerlingen in het onthaalonderwijs genereren bijkomend 1,2 uren per leerling. Deze middelen mogen nooit aangewend worden voor de (on)rechtstreekse organisatie van POT, voortrajecten of brugprojecten (Dienst Beroepsopleiding Onderwijs, 2012). De aanvullende werkingsmiddelen worden berekend in functie van het aantal effectief gepresteerde uren in een voortraject, brugproject of arbeidsdeelname in het voorafgaande schooljaar (Decreet Leren en Werken, 2008). Voor toeleiding naar voortrajecten is dit een forfait van €75 per jongere die minstens 96 uur aan een voortraject deelneemt. CDO die jongeren toeleiden naar een brugproject kunnen voor minimum 160 en maximum 800 uren een bedrag uitgekeerd krijgen van €0,5 per jongere per uur. De CDO die reguliere alternerende tewerkstelling organiseren krijgen voor minimaal 160 en maximaal 968 uren arbeidsdeelname €0,82 per jongere per gepresteerd uur indien de jongere tewerkgesteld is met een deeltijds arbeidscontract, werknemersleercontract, contract individuele beroepsopleiding van de VDAB, tewerkstelling via de Sociale Maribel of een beroepsinlevingsovereenkomst (Dienst Beroepsopleiding Onderwijs, 2012).

De **leertijd** wordt door de overheid via een dotatie uit de Vlaamse begroting gefinancierd. In tegenstelling tot de CDO komen deze middelen vanuit het departement Werk en niet vanuit het Departement Onderwijs en Vorming. De berekeningen worden door Syntra Vlaanderen uitgevoerd en doorgegeven. Vanuit haar overheidsfunctie berekent ze per Syntra centrum de financiering voor de werkings- en investeringskosten volgens de formule $LT(t)c = LG(i) + LU(i)*C + G$ waarbij $LT(t)c$ de financiering is voor begrotingsjaar t voor een centrum, $LG(i)$ de lesgeverskost is die gemaakt werd in periode i , $LU(i)$ de leerlingenuren zijn voor de periode i , C de coëfficiënt is die bepaald wordt door de overheid of indien niet gespecificeerd, de gezondheidsindex en G het product is van cursistenuren van leerjongeren die een getuigschrift hebben behaald vermenigvuldigd met de coëfficiënt bepaald door de overheid of indien niet gespecificeerd, de gezondheidsindex (BVR 21/03/2008). Enkel leerlingen die deelnemen aan de examens in één van de twee voorziene examenperiodes komen in aanmerking voor de financiering. In het eerste deel van de som (lesgeverskost) wordt een productiefinanciering berekend en in het laatste deel (cursistenuren van jongeren die een getuigschrift behaalden) wordt een effectiviteitsfinanciering hernomen om de motivatie te vergroten om bijkomende inspanningen te leveren voor het behalen van een getuigschrift. Hiernaast krijgt Syntra Vlaanderen middelen om een doelgroepenbeleid uit te voeren. Er worden 5660 uren gefinancierd, gespecificeerd voor specifieke doelgroepen en regio's, met als doel het instellen van kleinere klasgroepen en taal- en leerremediëring (BVR van 17/12/2010, 16/12/2011 en 14/12/2012). De leertijd krijgt daarnaast aanvullende werkingsmiddelen van de Vlaamse Overheid ter ondersteuning van de trajectbegeleiders die jongeren toeleiden naar een voortraject indien de jongere minimaal 96 uur effectief presteert. Het bedrag hiervoor voorzien is €75 per jongere (Dienst Beroepsopleiding Onderwijs, 2012). De trajectbegeleiders worden vanuit Syntra Vlaanderen betaald en werken meestal vanuit de Syntra om de drempel met de leerlingen te verkleinen. Bij het instellen van het decreet Leren en Werken (2008) kreeg Syntra Vlaanderen vijf bijkomende

trajectbegeleiders. Deze werden echter om budgettaire redenen vanuit de Vlaamse overheid later weer afgebouwd. Door het invoeren van bijkomende verwachtingen inzake de eindtermen, geeft Syntra aan dat de financiering onvoldoende geworden is. In het decreet Leren en Werken wordt hernomen dat minstens 120 uren moeten voorzien worden per jaar. Door het invoeren van moderne vreemde talen, was dit voor Syntra echter niet meer voldoende en hebben ze de uren opgetrokken. Voor deze meerkost moeten ze een beroep doen op hun eigen budgetten. Deze bespreking verduidelijkt dat de financiering van het DBSO en van de leertijd verschillend verlopen. Het is bijzonder moeilijk om beide systemen met elkaar te vergelijken wat betreft de financiering. De inzet van personeel en werkingsmiddelen is lastig te berekenen voor beide systemen. Die complexiteit vloeit ook voort uit de verschillende statuten en kwalificaties van de lesgevers in Syntra en de leerkrachten in de CDO. Daarnaast moeten in de leertijd minder uren gegeven worden dan in het DBSO (Tindemans, 2014).

De **Persoonlijke Ontwikkelingstrajecten** worden bekostigd op Vlaams niveau. Het maximale aantal toegeschreven deelnemersuren wordt door de Vlaamse Overheid per regio en centrum vastgelegd. Het omvat de personeels- en werkingskosten voor de organisatie van de Persoonlijke Ontwikkelingstrajecten. Deze worden aan de Centra voor Deeltijdse Vorming in twee schijven uitbetaald: De eerste schijf bevat 75% van het maximum aantal subsidieerbare deelnemersuren door de Vlaamse Regering. De tweede schijf bevat het saldo van de georganiseerde deelnemersuren ten opzichte van de reeds uitbetaalde uren van de eerste schijf. Indien een organisatie geen 85% van zijn vastgelegde maximum subsidieerbare uren behaalt, kan het een vermindering van zijn maximale uren opgelegd krijgen voor het komende jaar, waarna dit vrijgekomen budget geheel of gedeeltelijk kan beschikbaar gesteld worden voor andere CDV. De financiering voor de POT komt van de Vlaamse Overheid. Deze mag nooit aangewend worden voor de organisatie van voortrajecten of brugprojecten (Decreet Leren en Werken, 2008). Per ingeschreven leerling wordt €12,50 per uur voorzien.

Voor **brugprojecten** en **voortrajecten** kan bij een tekort aan uren binnen een regionaal overlegplatform een procedure ingesteld worden om extra uren toegewezen te krijgen.

Gedeelde financiering ESF en Vlaamse Overheid

De dienst Beroepsopleiding (DBO) van het Ministerie voor Onderwijs en Vorming geeft in samenwerking met ESF financieringen of subsidies.

Voortrajecten worden gesubsidieerd vanuit ESF en de Vlaamse Overheid. In een Regionaal Overlegplatform wordt bepaald hoeveel uren een organisator van voortrajecten mag aanvragen, afhankelijk van de verwachte noden van de CDO en Syntra. De organisator van voortrajecten dingt vervolgens mee naar projecten in het kader van de ESF-financiering voor de personeels- en werkingskosten. Deze projecten belopen twee schooljaren. Hiervoor dienen ze een begroting in met de voorziene deelnemersuren, waarvoor ze €14 per uur mogen berekenen. Bij de goedkeuring van het project wordt de maximale enveloppe aan uren vastgelegd. Een organisatie kan dus niet meer ontvangen dan dit bedrag, ook al worden er meer deelnemersuren gepresteerd (met uitzondering van een "bijtank"procedure bij de Vlaamse Overheid). Tijdens de loop van het project moeten de door de leerlingen effectief gepresteerde uren ingegeven worden op de site van de VDAB. Op het einde van de vastgelegde termijn dient de

organisatie een inhoudelijke en financiële rapportage in te dienen van de betrokken twee schooljaren. Na controles door Vlaamse en Europese instanties zal het ESF het bedrag storten waarop de organisatie recht heeft. Om in het onderhoud van de organisatie te voorzien, betalen AgODi en de VZW EPON een voorschot van 60%. Dit wordt van het ESF-bedrag afgehouden bij de uitbetaling. Indien het totale bedrag op het einde van een schooljaar minder blijkt dan het voorschot uitgekeerd door AgODi en EPON, dan moet de organisatie dit bedrag terugbetalen. Indien het dit niet doet, mag ze niet meer meedingen naar projectfinanciering voor voortrajecten. Het toegekende bedrag is een combinatie van Vlaamse en Europese middelen (DBO, 2012).

Verder zijn er nog een aantal entiteiten die specifieke steun kunnen voorzien : Brussel, de provincies, steden en gemeenten, stichtingen en sociale en sectoriële fondsen of sectoren. Deze maatregelen vloeien echter niet rechtstreeks voort uit het decreet Leren en Werken.

Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Actiris voorziet een Beroepsoverstappremie voor KMO's of VZW's met een hoofd- of bedrijfszetel in de sectoren van de bouw, de Horeca, de handel, de diensten aan personen, de administratieve betrekkingen, metaalsector en garages voor leerlingen met een deeltijdse arbeidsovereenkomst, leerovereenkomst, stageovereenkomst of inschakelingsovereenkomst die voor minstens een jaar tewerkgesteld worden in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en die ingeschreven zijn in het stelsel van leren en werken. De werkgever krijgt gedurende 12 maanden maandelijks een premie van €125 indien hij een jongere aanneemt met een contract van bepaalde duur en €250 bij een contract van onbepaalde duur (Aan de Slag, site).

Provincies

Inrichters van voortrajecten, brugprojecten, POT en arbeidsdeelname geven aan dat de financiering onvoldoende kan blijken. Hierdoor zoeken ze bijkomende financieringsbronnen op. Eén van de overheden bij wie ze dit doet, is de Provincie. De steun die de provincies of provinciale projecten bieden, zowel op het vlak van lengte van de ondersteuning als het soort van de ondersteuning, is uiteenlopend. Een voorbeeld van een provinciaal project is Cre@os naar werk, gesteund door het Europees Sociaal Fonds en het Vlaams Cofinancieringsfonds. Door middel van een partnerschap tussen de provincie Limburg, de VDAB, de gemeenten en de lokale arbeidsmarktorganisaties worden voortrajecten opgezet in gemeenten met een bovengemiddelde jeugdwerkloosheidsgraad (ESF, site).

Steden en gemeenten

Steden en Gemeenten nemen jongeren aan in het kader van brugprojecten (bijvoorbeeld in de groendienst van de stad of de gemeente).

Daarnaast ondersteunen de steden en gemeenten ook projecten van aanbieders van Leren en Werken op hun grondgebied. Zo ondersteunt de stad Gent de actie 'Traject+' bij het opzetten van Persoonlijke Ontwikkelingstrajecten door Lejo, De Werf en Groep INTRO (Gent, 2013).

Stichtingen

Inrichters kunnen ook zelf op zoek gaan naar projectsteun in stichtingen. De Koning Boudewijnstichting ondersteunt bij voorbeeld in samenwerking met Unizo Voortraject OP-Stap, waarbij jongeren begeleid worden in het leren opstellen van een CV en het solliciteren binnen vijf Don Boscoscholen. Het helpt hen ook de verschillende kanalen te leren kennen bij het zoeken naar een baan (Werkwinkel Brussel, site).

Met de hulp van de P&V-stichting zette het bezochte CDV uit het Brusselse, een project op voor het toeleiden van Roma-jongeren naar onderwijs en werk en voor de nazorg van Roma wanneer ze meerderjarig zijn. Daarnaast ontving het CDV steun van de Koning Boudewijnstichting voor infrastructuur en van de Rotary Club voor het inrichten van een computerlokaal (Interview CDV, 2015).

Sommige CDO, Syntra, brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten slagen er goed in bijkomende inkomsten aan te trekken, andere minder.

Sociale en Sectoriële fondsen / Sectoren

Afhankelijk van het paritaire comité kan vanuit het Sectorieel Fonds Sociale Maribel een deel van de loonkost van de jongere betaald worden (Paritair Subcomité voor de opvoedings- en huisvestingsinrichtingen en -diensten van de Vlaamse Gemeenschap) (FOD WASO, site).

Vanuit een sociaal fonds kan een begeleidingspremie betaald worden aan werkgevers. Met de begeleidingspremie kan een werknemer ondersteund worden die een leerling begeleidt op de werkvloer.

Een aantal sectoren geven financiële en infrastructuursteun. EDUCAM, dat het kennis- en opleidingscentrum van de automobielsector is, verleent bijvoorbeeld steun aan de leertijd (Syntra, 2015).

8.4 Typologie

Elk financieringssysteem genereert (gewenste en ongewenste) prikkels. Op theoretisch en conceptueel niveau wordt agency theorie gebruikt om de relatie tussen principaal en agent te beschrijven. De agent (in het kader van dit onderzoek: de onderwijsverstrekker)

wordt verwacht bepaalde taken uit te voeren in opdracht van de principaal (in het kader van dit onderzoek: de Vlaamse overheid), waarbij beiden dikwijls verschillende (en soms conflicterende) interesses en belangen hebben. Het probleem van het motiveren van de agent om zo goed mogelijk de doelstellingen van de principaal te realiseren staat bekend als het principaal-agent probleem. De analyses hiervan wordt dikwijls bemoeilijkt door problemen van asymmetrische informatie, een verschillende houding ten opzichte van risico's en het meten van de performantie van de agenten (Fama, 1980, Eisenhardt, 1989, Prendergast, 1999).

Financieringsmechanismen voor scholen of opleidingscentra worden dikwijls opgesteld met specifieke ingebouwde prikkels om bepaalde beleidsdoelstellingen te realiseren, bv. het stimuleren van meer aandacht te hebben besteden aan sociaal zwakkere leerlingen, aanmoedigen van diversiteit, ontmoedigen van 'cream skimming', etc. (Duncombe et al., 2008, Johnson, 2004, Papke, 2008, Jacob & Ludwig, 2008).

De prikkels die gegenereerd worden door een financieringsmechanisme zijn afhankelijk van een aantal kenmerken, zowel op macro-niveau (niveau van de principaal of de 'sponsor', bv. het Departement Onderwijs en Vorming) als op micro-niveau (niveau van de agent of de verstrekker, bv. een onderwijsinstelling). In het algemeen kan op macro-niveau het budget open of gesloten zijn. Ook bestaan er varianten met bijvoorbeeld harde of zachte plafonds. Op micro-niveau wordt doorgaans een onderscheid gemaakt tussen vaste (geen verband tussen budget en activiteit) en variabele systemen (wel een verband tussen toegekend budget en activiteit). Het onderscheid tussen vast en variabel hangt echter ook af van de eenheid waarop de vergoeding gebaseerd is. Zo is een subsidiebedrag per leerling vast wat betreft de prestaties die 'binnen' de eenheid leerling geleverd worden (bv. de intensiteit van begeleiding, het aantal uren, ...) maar variabel voor het aantal leerlingen (bv. indien een instelling meer leerlingen aantrekt, zal ze hoger budget krijgen). Een tweede dimensie op micro-niveau is of de vergoedingen per eenheid (instelling, leerling, uur, ...) als prospectief (op voorhand vastgelegd) dan wel retrospectief (gebaseerd op werkelijke kosten) geassocieerd kunnen worden. Een bijkomend item waar rekening mee gehouden dient te worden is of en in welke mate er endogeniteit is (dit wil zeggen of en in welke mate de ontvanger van de subsidie macht heeft om bijvoorbeeld leerlingen aan te trekken en te sturen naar een bepaald traject of richting).

Aan de hand van de verschillende combinaties tussen de dimensies kan een typologie opgesteld worden waarbij nagegaan wordt welke (gewenste en ongewenste) prikkels gegenereerd worden (Jegers et al, 2002). De typologie van Jegers, et al werd initieel ontwikkeld en toegepast op financieringsmechanismen in de gezondheidszorg, maar is eveneens toepasbaar om financieringssystemen van andere entiteiten uit de quartaire sector, bijvoorbeeld onderwijs te analyseren.

Binnen de typologie van Jegers et al. (2002) wordt een financieringssysteem geassocieerd aan de hand van de dimensies (1) open versus gesloten, (2) vast versus variabel, (3) prospectief versus retrospectief en (4) de eenheid van financiering. Voor de mogelijke combinaties van dimensies wordt vervolgens nagegaan welke incentives deze combinatie genereert en bij welke actor (bijvoorbeeld sponsor of verstrekker) het (financiële) risico ligt. Uit onderzoek blijkt immers dat deze incentives en wie welk risico draagt het gedrag van de dienstverleners zal beïnvloeden. Daarom zijn goed opgestelde financieringsregels onontbeerlijk voor het behalen van doelstellingen. Deze typologie kan

zowel gebruikt worden bij het instellen van een nieuw financieringssysteem als voor het evalueren van een bestaande financiering.

Binnen de typologie wordt een financieringssysteem verdeeld in dimensies. In de eerste dimensie bekijkt men of er bij de financiering een link afwezig (**vast**) of aanwezig (**variabel**) is tussen de activiteiten die uitgevoerd werden en het ontvangen bedrag. Leidt een bijkomende eenheid activiteit tot een bijkomende eenheid financiering? Het principe van vaste of variabele financiering kan bekeken worden vanuit het oogpunt van de sponsor (macroniveau) of van de ontvanger van de financiering/dienstverlener (microniveau). Op het macroniveau bepaalt een gesloten enveloppe dat het om een vaste financiering gaat en een open enveloppe om een variabele. Op het microniveau is de vraag of een dienstverlener zijn inkomsten kan vergroten door bijkomende prestaties te leveren. Zo ja is het systeem variabel en heeft de dienstverlener een prikkel om zijn productie proberen te verhogen om meer inkomsten te genereren (op voorwaarde dat de marginale opbrengst per bijkomende financierbare eenheid (bijvoorbeeld een leerling, een dag, een uur, ...) groter is dan de marginale kost ervan). Variabele systemen met een hoge vergoeding per eenheid (in vergelijking met de kost per eenheid) kunnen daardoor leiden tot het perverse effect van overproductie, waardoor de kwaliteit van de dienst zelfs kan verminderen. Indien op microniveau de verstrekker zijn inkomsten niet kan verhogen door bijkomende prestaties te leveren, is het financieringssysteem vast en heeft de dienstverlener een incentive om zijn kosten te verminderen door het aantal en de intensiteit van de dienst te beperken. Hier moet men attent zijn dat de zwakste gebruikers (bijvoorbeeld kansengroepen) nog steeds toegang hebben tot de diensten. Een combinatie van een vast systeem op macroniveau en een variabel systeem op microniveau is mogelijk.

Een belangrijke parameter om te bepalen of een systeem op microniveau vast of variabel is, is de eenheid van de activiteit die gebruikt wordt voor de vergoeding. Een aantal van de eenheden die men kan onderscheiden zijn: per verleende dienst, uur, dag, case, leerling of schooljaar. Hoe meer men in deze opsomming naar rechts opschuift (van berekening per verleende dienst naar een lange periode), hoe meer men van een variabel naar een vast systeem overgaat. Een vast systeem legt het financiële risico eerder bij de dienstverlener terwijl een variabel systeem dit bij de sponsor legt.

In de tweede dimensie bekijken we of er een link aanwezig (**retrospectief**) of afwezig (**prospectief**) is tussen het ontvangen bedrag en de werkelijke kost van de dienst. Leidt een hogere kost van een bepaalde activiteit tot een hogere financiering? In retrospectieve systemen zijn de gedane kosten de basis voor de financiering die de gebruiker achteraf ontvangt. Dit kan als pervers effect leiden tot een verhoging van de kosten omdat de inkomsten dan mee verhogen en kan daardoor minder efficiënt zijn. De vergoeding van de kosten kan gebeuren op basis van historische budgetten door in een later jaar de gedane kosten te vergoeden. In een prospectief systeem wordt de financiering per eenheid op voorhand vastgelegd zonder direct verband met de gedane kosten door de individuele dienstverlener. Dit plaatst het financiële risico bij de dienstverlener. Een potentieel pervers effect is dat er bespaard wordt op de intensiteit en het type van de geleverde dienst. Indien de dienstverlener een leerling kan doorsturen naar een andere instelling wanneer hij hem of haar te duur acht, en zo in staat is om de goede risico's te bepalen, kan er ook een verlaging van de kwaliteit ontstaan door een concentratie-effect. Het beste scenario, waarbij het minste risico is op perverse effecten, is wanneer de dienstverlener de dienst minimaal kostendekkend kan verlenen. (Agirdag et al., 2012)

Het is belangrijk om te melden dat de typologie zich toespitst op de economische invalshoek en de sociale, ethische en maatschappelijke beweegredenen van dienstverleners buiten beschouwing laat. Daarin kan soms een discrepantie ontstaan met de realiteit. Zo zou er voor een organisator van een persoonlijk ontwikkelingstraject bijvoorbeeld minder reden zijn om een actief retentiebeleid te voeren omdat hij wordt vergoed per ingeschreven leerling en niet per effectief geïmplementeerd uur, zoals in een voortraject. In de realiteit verloopt dit echter dikwijls genuanceerder. De prikkels die deze typologie voorspelt dienen niet zozeer als absoluut geïnterpreteerd te worden (bv. indien de opbrengst per eenheid groter is dan de kost ervan, zal de verstrekker zijn output willen maximaliseren). Er zijn immers ook regelgeving, normeringen en beperkingen waaraan verstrekkers zich moeten houden en mogelijk andere (ethische, sociale, ...) beweegredenen waarmee rekening gehouden wordt. De prikkels die de typologie voorspelt geven dus eerder de richting aan waarin een financieringssysteem de verstrekker zal 'duwen'. Voorts kan vanuit de typologie geen advies gegeven worden over een 'ideaal' financieringssysteem. Maar de typologie helpt wel om mogelijke valkuilen en ongewenste neveneffecten te begrijpen.

De typologie kan op onderstaande wijze worden toegepast op het financieringssysteem van leren en werken.

Niet alle financieringen of steunmaatregelen die in de beschrijving van de inkomstenbronnen werden besproken, worden onderstaand hernomen. De steun die stichtingen en sectoren geven is hiervoor bijvoorbeeld te uiteenlopend.

Welke financiering	Vast – Variabel	Prospectief - Retrospectief	Eenheid van financiering	Effecten van de vergoeding
Leertijd- Productiefinanciering (Lesgeverskost en leerlingenuren)	Vast: Berekening op basis van deelnemende leerlingen aan het examen in voorgaand jaar. Het geaggregeerde niveau van deze indicator en het historische budget maakt het systeem meer vast dan variabel.	Prospectief: Vergoeding berekend op basis van uren van voorgaande jaren vermenigvuldigd met vastgelegd bedrag en niet met effectieve kosten. Niet kosten-neutraal.	Leerlingen die deelnemen aan het examen	<ul style="list-style-type: none"> - De bijkomende kosten om de algemene vorming in te stellen, worden niet volledig vergoed. Het verlies binnen de leertijd wordt gecompenseerd uit andere budgetten van Syntra (ondernemerschapstrajecten). - Schrapping van trajecten (per Syntra) waarin een klein aantal leerlingen zitten is positief voor de efficiëntie maar negatief voor leerlingen die dat traject (willen) volgen. Voor minderjarige leerlingen is een verplaatsing (vaak met openbaar vervoer) naar een ander centrum met dezelfde opleiding moeilijk.
Leertijd- Effectiviteitsfinanciering	Vast: Geen inkomsten voor leerlingen die geen eindgetuigschrift behalen. De inspanningen die geleverd werden om deze leerlingen te begeleiden worden niet in acht genomen.	Prospectief: Per leerling die het eindgetuigschrift haalt, ontvangt Syntra een premie. Dit is niet in verhouding tot de totale kost van die leerling.	Leerlingen die een eindgetuigschrift behalen	Positief: leerlingen worden intenser opgevolgd en er is een duidelijke stimulans om leerlingen te begeleiden tot het behalen van het getuigschrift
Leertijd- Doelgroepenfinanciering	<u>Macro-niveau:</u> Vast: gesloten enveloppe met	Prospectief: Gesloten enveloppe maar voldoende om	Controle per aantal cursisten per categorie	- Voor taalremediëring worden enkel leerlingen in de berekening

Welke financiering	Vast – Variabel	Prospectief - Retrospectief	Eenheid van financiering	Effecten van de vergoeding
	<p>maximum aantal uren</p> <p><u>Micro-niveau:</u> Variabel: Indien een centrum niet aan de voorwaarden per categorie voldoet (aparte kredieten voor kleinere klassen, taal- en leerremediëring) wordt een herverdeling gedaan naar de Syntra die hier wel aan voldoen. (Bijvoorbeeld: Syntra Brussel geraakt moeilijk aan het minimum van 18 leerlingen in een klas van beroepsgerichte vorming. Dit krediet wordt over de andere centra verdeeld voor het instellen van kleinere klasgroepen).</p>	<p>de kosten van de lesgever te dekken. Exclusief kost werkingsmiddelen</p>	<p>(kleinere klassen, taal- en leerremediëring)</p>	<p>opgenomen die een vreemde thuistaal hebben, in tegenstelling tot Nederlandstaligen die extra taalhelp kunnen gebruiken (vanaf 2015 werden de voorwaarden geflexibiliseerd en wordt het krediet bekeken over de categorieën heen van kleinere klassen, taal- en leerremediëring en niet meer voor de drie categorieën apart).</p> <p>- De gesloten enveloppe is toereikend om de kosten van de lesgever te dekken (Syntra, 2015)</p>
<p>Leertijd- aanvullende werkmiddelen</p>	<p>Vast: Per leerling die toegeleid wordt naar een voortraject en daar minstens 96 uur presteert. Dit staat los van het werk dat gepresteerd wordt door de trajectbegeleider en neigt daarom naar vast.</p>	<p>Prospectief: Forfait van €75 per jongere die minstens 96 uur presteert. Niet afhankelijk van gemaakte kosten.</p>	<p>Per leerling die aan het minimum aantal uren in een voortraject voldoet</p>	<p>Syntra moet de leerlingen eerst in de arbeidsdeelnamefase inschalen en kan pas bij een verbreking hiervan de jongere in een voortraject plaatsen (Syntra heeft slechts een beperkt aantal jongeren in een voortraject).</p>

Welke financiering	Vast – Variabel	Prospectief - Retrospectief	Eenheid van financiering	Effecten van de vergoeding
CDO- personeelsomkadering	Variabel: per regelmatige leerling geteld op 1 februari van het voorbije jaar	Prospectief: Coëfficiënt per regelmatige leerling.	Per regelmatige leerling op 1 februari	Na 1 februari zijn er schommelingen in het aantal uitschrijvingen van CDO
CDO- werkingsbudget	Variabel: op basis van school- en leerlingenindicatoren en objectieve verschillen	Prospectief: Berekening op basis van puntentelling van school- en leerlingenindicatoren en objectieve verschillen	Op basis van puntentelling op school- en leerlingenindicatoren en	Na 1 februari zijn er schommelingen in het aantal uitschrijvingen van CDO
CDO- aanvullende werkmiddelen	Variabel: per uur per leerling voor toeleiding naar brugproject of arbeidsdeelname, per leerling voor toeleiding naar voortraject. Geen directe link met de hoeveelheid werk door trajectbegeleiders.	Prospectief: Bedrag per uur per leerling gepresteerd in arbeidsdeelname en brugproject, forfait voor leerling in voortraject	Per leerling	
CDO- Arbeidsdeelname ESF	Variabel: Per gewerkt uur door een leerling (bij minstens 160 en maximum 968 uren) onder bepaalde contracten krijgt de werkgever een vergoeding.	Retrospectief: Forfait per uur dat de werkgever uitbetaalt aan de leerling	Per gewerkt uur	- Motiveert werkgevers om leerlingen aan te nemen onder bepaalde contracten. - Door de opgelegde voorwaarden wordt de leertijd hiervan uitgesloten.
arbeidsdeelname-bijdrageverminderingen RSZ	<u>Macro-niveau:</u> Variabel	Retrospectief: percentage verminderingen aan RSZ-	Afhankelijk van de bijdragevermindering	Dit systeem is complex omwille van de verschillende soorten contracten. Dit

Welke financiering	Vast – Variabel	Prospectief - Retrospectief	Eenheid van financiering	Effecten van de vergoeding
	<p><u>Micro-niveau:</u></p> <p>Vast: Voor leervergoedingen (Syntra) niet direct afhankelijk van aantal gepresteerde uren</p> <p>Variabel: Voor leerlingen die per uur/dag betaald worden (vb: deeltijds arbeidscontract DBSO)</p>	bijdragen op het loon van de werknemer (zowel leerling als mentor)	kan dit forfaitair zijn per werknemer of procentueel op zijn/haar loon	leidt tot verwarring bij werkgevers.
Arbeidsdeelname/ Brugproject: startbonus RVA	Variabel: Per leerling per geslaagd jaar met een maximum van 3 jaar. Dit hoge aggregatieniveau neigt naar vast.	Prospectief: forfaitair €500 in eerste en tweede opleidingsjaar en €750 in derde jaar.	Per leerling die geslaagd is voor zijn lescomponent	Motivatie voor leerling om te slagen in zijn lescomponent en te blijven werken in zijn arbeidscomponent
Arbeidsdeelname/ Brugproject- stagebonus RVA	<u>Micro-niveau:</u> Variabel: Per stagebonusontvanger die de werkgever begeleidt. De stagebonusontvanger moet hiervoor niet slagen voor zijn lescomponent. Een contract moet voor minstens 3 maanden gepresteerd worden.	Prospectief: forfaitair €500 in eerste en tweede opleidingsjaar en €750 in derde	Per leerling die minstens 3 maanden tewerkgesteld wordt	<ul style="list-style-type: none"> - Motivatie voor werkgever om leerling minstens 3 maanden effectief en 4 maanden gepland te tewerkstellen - Werkgever kan de werknemer in dienst nemen voordat die zijn eindgetuigschrift haalt en toch de bonus ontvangen
Arbeidsdeelname: Fiscale	Variabel: Geldt voor alle	Retrospectief: 20% wordt	Per werknemer met	- Motivatie voor werkgever om leerling

Welke financiering	Vast – Variabel	Prospectief - Retrospectief	Eenheid van financiering	Effecten van de vergoeding
voordelen: tutoraatsbonus	werknemers die een stagebonus ontvangen. Dit hoge aggregatieniveau neigt naar vast.	berekend op loon werknemer	een stagebonus	minstens 3 maanden te blijven tewerkstellen - Nadeel: Werkgever kan de werknemer in dienst nemen voordat die zijn eindgetuigschrift haalt en toch de bonus ontvangen
Arbeidsdeelname- Fiscale vrijstelling voor bijkomend personeel met een laag loon	Vast: Berekening wordt gedaan op basis van een laag loon, niet het aantal gepresteerde uren	Retrospectief: Gesloten enveloppe van €5660 per KMO	Aantal werknemers met een laag loon	
Arbeidsdeelname DBSO - Paritair comité – Sectoriële en sociale Fondsen	<u>Macro-niveau:</u> Vast: gesloten enveloppe: afhankelijk van beschikbare geld in het fonds <u>Micro-niveau:</u> Vast: Sociale Maribel is een forfaitaire RSZ-vermindering dus niet afhankelijk van prestatie	Prospectief: Forfaitair dus niet afhankelijk van gemaakte kosten	Per leerling tewerkgesteld in paritaire comités met dit fonds	
POT- Vlaamse Overheid	<u>Macro-niveau:</u> Vast: Gesloten enveloppe: maximum aantal uren <u>Micro-niveau:</u> Vast: De financiering is afhankelijk van het aantal ingeschreven	Prospectief: Maximaal budget wordt op voorhand vastgelegd.	Per ingeschreven leerlingen	- Constant in overcapaciteit. Door de afwezigheid van spijbelaars in de lessen wordt hiervoor ruimte gecreëerd - Berekening op basis van ingeschreven jongeren en niet op basis van gepresteerde uren. Dit kan

Welke financiering	Vast – Variabel	Prospectief - Retrospectief	Eenheid van financiering	Effecten van de vergoeding
	jongeren en niet van hun aanwezigheid. Indien het aantal effectief gepresteerde uren lager ligt dan 85% van het maximum aantal toegeschreven uren kan voor het volgende jaar een daling van het maximum aantal uren ingevoerd worden tot maximaal 85%.			<p>leiden tot minder aandacht voor retentiebeleid (doch was er in het bezochte POT een actief retentiebeleid).</p> <p>- De middelen zijn niet voldoende om een individuele begeleiding van de leerlingen te verzorgen.</p>
Brugproject- ESF	<p><u>Macro-niveau: Vast:</u> Maximaal aantal uren</p> <p><u>Micro-niveau: Variabel:</u> Bij niet behalen maximaal aantal uren: krijgt de organisator minder uren. Procedure bestaat voor het verkrijgen van meer uren indien nodig.</p>	Prospectief: Maximale budget wordt vastgelegd bij indienen projectaanvraag. Dekkt enkel personeelskosten	Effectief gepresteerde uren per leerling	<p>- Een pervers effect van deze financiering is het aanvragen van een te hoog aantal uren omdat het plafond aan uren dan hoog gesteld wordt, ook al kan de organisator dit misschien niet waarmaken.</p> <p>- De verantwoordelijkheid voor het beslissen over het aantal uren ligt bij de ROP. Het resultaat wordt dus beïnvloed door de werking per ROP. Er worden “bijtankmomenten” voorzien om tussentijds een bijkomend aantal uren te financieren indien nodig.</p> <p>- De gesloten enveloppe dekt enkel de personeelskosten en geen middelen voor de locatie. Dit heeft als gevolg dat</p>

Welke financiering	Vast – Variabel	Prospectief - Retrospectief	Eenheid van financiering	Effecten van de vergoeding
				<p>enkel organisaties die ook financiering uit andere bronnen kunnen inbrengen, in staat zijn om dergelijke trajecten aan te bieden. Anderen (die bijvoorbeeld lokalen moeten huren) zijn per definitie verlieslatend. Dit heeft ook gevolgen voor het maatwerk omdat leerlingen zich eventueel (te) ver zullen moeten verplaatsen om een brugproject of voortraject te kunnen volgen.</p> <p>- De financiering per gepresteerd uur heeft twee effecten: enerzijds zou het de organisator motiveren om een actief retentiebeleid te voeren. Anderzijds is hier geen budget voor voorzien en dit maakt het moeilijk om te investeren in afwezige leerlingen.</p> <p>- De financiering van het ESF biedt geen structurele houvast. Dit betekent dat het personeel geen werkzekerheid heeft en de organisatie zelf geen bestaanszekerheid indien ze investeren in bijkomende infrastructuur maar er een daling is van het aantal leerlingen of dat ze niet meer in aanmerking komen voor financiering.</p> <p>- De gesloten enveloppes maken het</p>

Welke financiering	Vast – Variabel	Prospectief - Retrospectief	Eenheid van financiering	Effecten van de vergoeding
				moeilijk om op verschuivingen en plotse sprongen binnen het leerlingenaantal in een fase vlot te reageren. Het opent de deur naar het plaatsen van leerlingen in een fase omdat daar plek is, niet omdat de leerling hier het meest bij gebaat is.
Voortraject- ESF - Vlaamse Overheid	<p><u>Macro-niveau: Vast:</u> Maximaal aantal uren</p> <p><u>Micro-niveau: Variabel:</u> Bij niet behalen maximaal aantal uren: krijgt de organisator minder. Procedure bestaat voor het verkrijgen van meer uren indien nodig.</p>	Prospectief: Maximale budget wordt vastgelegd bij indienen projectaanvraag. Dekt enkel personeelskosten	Effectief gepresteerde uren per leerling	<ul style="list-style-type: none"> - Aanvragen van te hoog aantal uren omdat het plafond dan hoog gesteld wordt, ook al kan de organisator dit misschien niet waarmaken. - Verantwoordelijkheid voor het beslissen over het aantal uren gebeurt in de ROP. Resultaat is dus afhankelijk van de werking per ROP. - De gesloten enveloppe dekt enkel de personeelskosten en geen middelen voor de locatie. Dit heeft als gevolg dat enkel organisaties die ook financiering uit andere bronnen kunnen aanbrengen, in staat zijn om dergelijke trajecten aan te bieden. Anderen zijn per definitie verlieslatend. Dit heeft ook gevolgen voor het maatwerk omdat leerlingen zich eventueel (te) ver zullen

Welke financiering	Vast – Variabel	Prospectief - Retrospectief	Eenheid van financiering	Effecten van de vergoeding
				<p>moeten verplaatsen om een brugproject of voortraject te kunnen volgen. Er worden “bijtankmomenten” voorzien om tussentijds een bijkomend aantal uren te financieren indien nodig.</p> <p>- De financiering per gepresteerd uur heeft twee effecten: enerzijds zou het de organisator motiveren om een actief retentiebeleid te voeren. Anderzijds is hier geen budget voor voorzien en dit maakt het moeilijk om te investeren in afwezige leerlingen.</p>

8.5 Conclusie

De financiering van het stelsel Leren en Werken is een complex geheel van fasen, niveaus en bevoegdheden. In dit hoofdstuk structureerden we het financieringsmechanisme op twee manieren. In het eerste deel bekeken we de mechanismen op vlak van de sponsor. We gaven een overzicht van welke instantie welke fasen steunen. In het tweede deel pasten we de typologie van Jegers, Kesteloot, De Graeve & Gilles (2002) toe.

Het Europees Sociaal Fonds ondersteunt de werkgevers die leerlingen tewerkstellen binnen de fasen van arbeidsdeelname en de werkgevers en leerlingen in brugprojecten die ingeschreven zijn in Centra voor Deeltijds Onderwijs. In combinatie met de Vlaamse Overheid steunt ze ook voortrajecten. Het ESF biedt daarnaast financiering voor de ontwikkeling van producten, zoals screeningsinstrumenten (dit heeft slechts onrechtstreeks met het decreet te maken). De Vlaamse Overheid ondersteunt de persoonlijke ontwikkelingstrajecten. De Centra voor Deeltijds Onderwijs ontvangen van AgODi werkmiddelen, middelen voor de personeelsomkadering en aanvullende middelen voor de toeleiding van leerlingen naar arbeidsdeelname, voortrajecten en brugprojecten. Het departement Werk verleent de financiering voor de werking, het doelgroepenbeleid en de effectiviteitspremie van de Syntra voor de leertijd. Op het federale niveau kunnen leerlingen binnen de arbeidsdeelname en brugprojecten en hun werkgevers rekenen op een reeks bijdrageverminderingen, premies en fiscale voordelen, afhankelijk van het contract van de leerling, zijn leeftijd en de situatie van de werkgever. Sectoriële en sociale fondsen bieden op hun beurt ook steun onder de vorm van bijdrageverminderingen aan hun leden. Deze combinatie van middelen blijkt onvoldoende te zijn en daarom gaan CDO, CDV en Syntra op zoek naar bijkomende middelen bij provincies, steden en gemeenten, sectoren en stichtingen.

De verschillende fasen waarin leerlingen kunnen ingeschaald worden, beogen als uiteindelijke doel de inschakeling van de leerling in de arbeidsdeelname. De opbouw van het stelsel Leren en Werken voorziet dat de leerlingen volgens hun individuele noden worden ingeschaald in verschillende fasen waarin gewerkt kan worden aan hun maatschappelijke en professionele integratie. Hierdoor zijn er per fase verschillende subdoelen. Dit in één allesomvattend systeem gieten zou voorbijgaan aan de specificiteit van het doelpubliek en de werking van deze fasen beknotten.

Volgens de typologie van Jegers, Kesteloot, De Graeve & Gilles (2002) wordt de werking van een dienstverlener beïnvloed door de incentives die uit het financieringsmechanisme voortkomen. Het idee is dat het effect van een financieringssysteem kan bekeken worden volgens de winsten of risico's voor de begunstigde. De manier waarop ze dit doen is divers en dit uit zich ook in de manier waarop ze gefinancierd wordt. Waar binnen een persoonlijk ontwikkelingstraject een leerling in een problematische situatie intensief begeleid wordt, zou het financieringsmechanisme deze aanpak kunnen bemoeilijken. Binnen een POT is er een hoger risico op afwezigheid van jongeren. Dit risico wordt echter niet bij het CDV geplaatst omdat de berekening van jongeren uitgaat van de ingeschreven leerlingen. Toch worden CDV verondersteld een actief retentiebeleid te voeren om dit risico te verkleinen. Anderzijds kan gesteld worden dat een actief retentiebeleid mogelijk gemaakt wordt door de financiering op basis van ingeschreven

leerlingen. Op deze manier zijn er immers middelen beschikbaar voor dit beleid. In een brugproject en voortraject is het net zeer belangrijk dat de leerling de discipline aan de dag brengt om op afgesproken tijdstippen aanwezig te zijn om zo structuur aan te brengen en hun arbeidsrijpheid en –bereidheid en functioneren in de maatschappij te vergroten. Hierdoor worden deze fasen vergoed volgens de effectief gepresteerd uren. De organisatoren moeten echter genoeg budget voorzien om een actief retentiebeleid te voeren. Daarnaast worden hier enkel personeelskosten vergoed en geen infrastructuurkosten. Bij brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten wordt gewerkt met gesloten enveloppen. Dit maakt het moeilijk om schokken in het leerlingenaantal van een fase op te vangen. Hierin wordt ook gewerkt met gesloten potten; financiering die bedoeld is voor een fase kan niet gebruikt worden voor een andere fase. Voor de lescomponent van een CDO primeert het concept van regelmatige leerling, dit naar analogie met de rest van het voltijds secundair onderwijs. Binnen de leertijd is het uiteindelijke doel dat jongeren een beroep aangeleerd krijgen en een getuigschrift behalen. Dit uit zich in de vergoeding volgens het aantal leerlingen dat effectief deelneemt aan de examens. Syntra ontvangt een bijkomende premie voor elke leerling die een eindgetuigschrift behaalt. Dit verzekert dat de leertijd, los van haar pedagogische en maatschappelijke taak, inzet op het motiveren en begeleiden van leerlingen naar het deelnemen aan examens en behalen van getuigschriften. Dit verzekert ook een actief retentiebeleid, zodat leerlingen niet in de loop van een jaar afhaken. De financiering per leerling tussen Syntra en het CDO is verschillend, mede omdat hun financieringsbronnen en –mechanismen verschillen.

9 De rol van de regionale overlegplatformen (ROP)

De laatste onderzoeksvraag die in de evaluatie van het decreet leren en werken wordt opgenomen, betreft de rol van de regionale overlegplatformen. In dit hoofdstuk bespreken we eerst de organisatie van de regionale overlegplatformen (bevoegdheden, samenstelling, rapportering, spreiding, ...). Vervolgens geven we een overzicht van aandachtspunten die gesignaleerd werden door de overheid, VLOR en SERV, na een aantal jaar functioneren van deze platformen. Daarna beschrijven we de onderzoeksopzet (onderzoeksvragen en dataverzameling). In het laatste onderdeel presenteren we de bevindingen om tot slot een aantal conclusies te kunnen trekken en aanbevelingen te formuleren.

9.1 Organisatie

Het decreet bepaalt dat vanaf 1 januari 2009 regionale overlegplatformen (ROP) moesten worden opgericht. De bedoeling was dat deze platformen moesten zorgen voor de implementatie van het nieuwe stelsel voor leren en werken, en voor de regeling van een aantal specifieke zaken zoals de afstemming van vraag en aanbod inzake persoonlijke ontwikkelingstrajecten. Daarbij aansluitend moest de samenwerking in regionale overlegplatformen bijdragen tot de sociaal-economische streekontwikkeling. Dit betekent niet dat er daarvoor nog geen regionale samenwerking of netwerkvorming was tussen de onderwijs- en de socio-economische wereld. Dit vond bijvoorbeeld in vele regio's plaats binnen de structuur van het Resoc. Wel moesten deze vormen van overleg vanaf 1 januari 2009 worden geïnstitutionaliseerd binnen officiële regionale overlegplatformen.

Deelnemen aan en samenwerken in een of meerdere regionale overlegplatformen is zeker niet vrijblijvend:

- Het is een voorwaarde voor de opleidingen in het deeltijds onderwijs (Art.11), voor de centra voor deeltijdse vorming (Art. 19) en voor de leertijd¹⁴ om gefinancierd of gesubsidieerd te worden (zie ook het hoofdstuk over de financiering in dit rapport).
- Opleidingen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (Art.20) en de leertijd kunnen pas geprogrammeerd worden indien ze besproken zijn in het regionaal overlegplatform waaraan het centrum deelneemt.

9.1.1 Bevoegdheden

Het decreet geeft een opsomming van de bevoegdheden van de regionale overlegplatformen:

¹⁴ Wat de leertijd betreft, is deze voorwaarde terug te vinden in het Decreet tot oprichting van het publiekrechtelijk vormgegeven extern verzelfstandigd agentschap "Vlaams Agentschap voor Ondernemingsvorming - Syntra Vlaanderen" (Art.38 §3; 7 mei 2004)

- Kwalitatief en kwantitatief afstemmen van vraag en aanbod inzake voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname tussen de centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs, de centra voor deeltijdse vorming, de centra voor vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen en de organisatoren van voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname. Wat het luik arbeidsdeelname betreft, moet de uitoefening van deze bevoegdheid van het regionaal overlegplatform als een tweedelijnsfunctie worden beschouwd;
- Bespreken van het regionale opleidings- en vormingsaanbod. De bedoeling hiervan is onnodig dubbel aanbod te vermijden en ervoor te zorgen dat het aanbod aansluit op de socio-economische omgeving. Een rationeel aanbod moet alleszins bijdragen tot een effectievere en efficiëntere aanwending van beschikbare middelen. Indien een centrum voor deeltijds onderwijs of een centrum voor deeltijdse vorming aan diverse platformen participeert, dan zal zijn aanbod in elk van die platformen worden besproken. (Met bespreken wordt bedoeld dat er een constructieve gedachtewisseling moet zijn over intenties of concrete plannen. Het is niet zo dat er per se afspraken gemaakt en nagekomen moeten worden.)
- Bespreken van de toeleiding, oriëntering en doorverwijzing van jongeren naar en binnen het stelsel van leren en werken. Hiervoor moet het regionaal overlegplatform regelmatig overleggen met de scholengemeenschappen secundair onderwijs binnen het werkingsgebied; elke scholengemeenschap secundair onderwijs heeft de plicht om te overleggen.
- Initiatieven nemen, inzonderheid bij de sociaal-economische actoren en de sociale partners, die rechtstreeks of onrechtstreeks bijdragen tot de realisatie van het principe van het voltijds engagement van elke jongere die opteert voor het stelsel van leren en werken;
- Bespreken van algemene maatregelen om problematische afwezigheden te bestrijden, zowel binnen de component leren als binnen de component werkplekieren;
- Deskundigheid en knowhow benutten en uitwisselen vanuit de diverse maatschappelijke domeinen die zich via de samenstelling van het platform aandienen.

Het uitoefenen van deze bevoegdheden mag niet raken aan de bevoegdheden van de besturen van de aanbieders (scholengemeenschappen of centrumraden). De regionale overlegplatforms hebben met andere woorden een additionele rol. Het staat de regionale overlegplatforms wel vrij om de bevoegdheden uit te breiden mocht dit wenselijk en haalbaar zijn.

9.1.2 Samenstelling van de regionale overlegplatformen

Het decreet bepaalt dat een regionaal overlegplatform samengesteld is uit:

- de aanbieders:
 - een afgevaardigde van elk centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs, waarvan een of meer vestigingsplaatsen binnen het werkingsgebied van het regionaal overlegplatform zijn gelegen;
 - een afgevaardigde van elk centrum voor deeltijdse vorming, waarvan een of meer vestigingsplaatsen binnen het werkingsgebied van het regionaal overlegplatform zijn gelegen;

- een afgevaardigde van elk centrum voor vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen, waarvan een of meer vestigingsplaatsen binnen het werkingsgebied van het regionaal overlegplatform zijn gelegen;
- Andere actoren betrokken in het stelsel van leren en werken:
 - een VDAB-account Leren en Werken van elk lokaal klantencentrum van de VDAB binnen het werkingsgebied van het regionaal overlegplatform;
 - een afgevaardigde van respectievelijk de officiële centra voor leerlingenbegeleiding en de vrije centra voor leerlingenbegeleiding, waarvan het werkingsgebied geheel of gedeeltelijk samenvalt met het werkingsgebied van het regionaal overlegplatform in kwestie;
- een afgevaardigde van het regionaal sociaal-economisch overlegcomité in kwestie.
- een trajectbegeleider Syntra Vlaanderen;
- Waarnemers:
 - een waarnemer namens het departement Onderwijs en Vorming;
 - een waarnemer namens het departement Werk en Sociale Economie.

De voorzitter wordt aangeduid bij consensus of door meerderheid van stemmen. Volgens het decreet mag elk van de leden de rol van voorzitter vervullen, maar het wordt als een goede praktijk beschouwd om de voorzitter te kiezen uit betrokkenen die zich onafhankelijk kunnen opstellen, en niet onmiddellijk bevoor- of benadeelde partij kunnen zijn wanneer de bevoegdheden uitgeoefend worden.

De regionale overlegplatformen hebben de mogelijkheid om het aantal leden verder uit te breiden, en ook andere actoren (bijvoorbeeld uit het domein van justitie of welzijn) op te nemen. In de praktijk zijn meestal de organisatoren van voortrajecten, persoonlijke ontwikkelingstrajecten en brugprojecten vertegenwoordigd.

De bedoeling van de waarnemers van de overheid is om de werking van de regionale overlegplatformen in zekere mate gelijk te laten lopen, zonder de eigen dynamiek van de platformen te gaan beïnvloeden.

Een regionaal overlegplatform dient minstens twee keer per jaar samen te komen, zo bepaalt het decreet.

9.1.3 Rapportering en advisering

Een regionaal overlegplatform moet elk jaar een voortgangsrapport maken, bestemd voor de Vlaamse Regering. Een dergelijk rapport bevat in elk geval de volgende elementen:

- een beschrijving van het profiel van de jongeren,
- een overzicht van de mate waarin het voltijds engagement gerealiseerd is,
- informatie over de studiebekrachtiging,
- informatie over de arbeidsmarktsituatie van de jongeren die uitgestroomd zijn.

Op basis van deze rapporten maakt het Departement Onderwijs en Vorming een gezamenlijk overzichtsrapport op, met de bedoeling om algemene evoluties te kunnen tonen. Er zijn overzichtsrapporten publiek gemaakt voor de volgende schooljaren: 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, en een rapport voor de schooljaren 2011-2012 en 2012-2013 samen. Het is de bedoeling dat ook deze rapporten gebruikt worden door alle

betrokken actoren om de werking van de regionale overlegplatformen verder te ontwikkelen.

De regionale overlegplatformen worden opgevolgd door het Departement Onderwijs en Vorming en door het Departement Werk en Sociale Economie. Het is de bedoeling dat de input vanuit de regionale overlegplatformen bijdraagt aan de beleidsvorming.

De regionale sociaal-economische overlegcomités kunnen door de Vlaamse Regering verzocht worden om beleidsvoorbereidende adviezen uitbrengen over het voltijds engagement in het kader van de sociaal-economische streekontwikkeling in de regio.

9.1.4 Spreiding van de regionale overlegplatformen

De regionale overlegplatforms zijn gebonden aan het werkingsgebied van elk regionaal sociaal-economisch overlegcomité. In elk RESOC-gebied is er één regionaal overlegplatform, maar indien nodig kunnen uitzonderingen gemaakt worden en meerdere overlegplatformen opgericht worden. Het initiatief hiervoor moet komen van de regio zelf. Binnen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is er één regionaal overlegplatform.

Er zijn regionale overlegplatformen voor de volgende werkingsgebieden:

- Brussel
- Antwerpen-Boom
- Brugge
- Gent en rand
- Halle-Vilvoorde
- Kempen
- Leuven
- Limburg
- Mechelen
- Meetjesland, Leiestreek en Schelde
- Midden West-Vlaanderen
- Oostende
- Waas en Dender
- Westhoek
- Zuid-Oost-Vlaanderen
- Zuid-West-Vlaanderen

9.2 Aandachtspunten uit de eerste werkingsjaren

Uit de eerste werkingsjaren kwamen al een aantal aandachtspunten naar boven. Ze zijn terug te vinden in de voortgangsrapporten en in de adviezen geformuleerd door de VLOR en de SERV. Er zijn ook een aantal aandachtspunten die specifiek betrekking hebben op het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

9.2.1 Lessen uit de voortgangsrapporten

De voortgangsrapporten vestigen aandacht op de betrokken actoren, het aantal bijeenkomsten en inhoudelijke aspecten:

- Betrokken actoren
 - Alle decretaal vastgelegde partners zijn meestal ook lid van het ROP, al zijn ze niet altijd aanwezig op de bijeenkomsten of niet altijd actief betrokken in het ROP. Het voorzitterschap wisselt erg vaak. Diverse organisaties leveren de voorzitter aan (bv. een lokaal bestuur, de provincie, SERR-RESOC, christelijke werknemersorganisatie). Het gebeurt ook dat de voorzitter verbonden is aan een CDO of een Syntralesplaats uit de regio, wat een risico inhoudt voor de neutraliteit van de voorzitter. Het komt weinig voor, maar het is ook mogelijk dat de voorzitter geen organisatie vertegenwoordigt.
 - Steeds meer ROPs worden uitgebreid met voor de regio relevante actoren. Soms gaat het om vaste leden, soms worden deze actoren ad hoc uitgenodigd.
 - In de praktijk is de waarnemer van het Departement Werk en Sociale Economie niet aanwezig op het regionale niveau.
- Frequentie van overleg
 - Het merendeel van de ROP's beperkt het regionaal overleg tot het decretaal bepaald aantal bijeenkomsten; uitzonderlijk gebeurt het dat ook dit aantal niet behaald wordt. Soms loopt het aantal bijeenkomsten op tot 7 bijeenkomsten per jaar. Over alle ROPs heen zijn er gemiddeld ongeveer vier bijeenkomsten.
- Inhoudelijke elementen
 - In een aantal ROPs zijn er (beperkte) thematische werkgroepen actief (bijvoorbeeld een werkgroep rond voortrajecten en brugprojecten, een werkgroep rond spijbelen, een werkgroep voor de afstemming van opleidingen, taalcoaching, kwalitatieve werktijdinvulling). Er is een ROP dat een intervisiegroep heeft voor tewerkstellings- en leertrajectbegeleiders. Sommige ROPs hebben een werkgroep die zich richt op een bepaalde sector (bv. voeding, horeca).
 - De analyse van de individuele verslagen toont aan dat het voornaamste agendapunt de interne verdeling is van het urenpakket voor voortrajecten en brugprojecten. Er is weinig arbeidsmarktgericht overleg. Ook andere thema's komen weinig aan bod. Dit hangt samen met het wel of niet aanwezig zijn van bepaalde actoren.

9.2.2 Adviezen van VLOR en SERV

Zowel de VLOR als de SERV hebben adviezen geformuleerd over het stelsel van leren en werken. In beperkte mate kwamen ook de ROPs aan bod.

9.2.2.1 VLOR

In het advies van 3 juni 2010 (dus anderhalf jaar na de institutionalisering van de regionale overlegplatformen) stelt de VLOR achter het regionaal overleg te staan, maar tegelijk stelt de VLOR zich vragen met betrekking tot de uitoefening van de

bevoegdheden, de samenstelling van de overlegplatformen, de aanwezigheid en betrokkenheid van de leden en de rol van de voorzitter. Daarnaast uit de VLOR haar bezorgdheid over de validiteit van de informatie in de voortgangsrapporten: is die wel voldoende om de werking van de regionale overlegplatformen te ondersteunen? Het gaat hier meer bepaald om de volledigheid en betrouwbaarheid van het cijfermateriaal en de opname van relevante informatie over de werking van de overlegplatformen. Deze bezorgdheden worden herhaald in het advies van 16 januari 2014.

De VLOR ziet meerwaarde in het overleg tussen actoren, maar vraagt zich af of het niet beter op een andere manier georganiseerd wordt. Daarbij stelt de VLOR voor om de opdracht en werking van het ROP te bekijken samen met de opdracht en werking van andere overlegforums (zoals Lokale Overlegplatforms (LOP)) zodat er een samenhangende visie komt op regionaal overleg in onderwijs.

9.2.2.2 SERV

De SERV heeft de voorbije jaren enkele adviezen uitgebracht die betrekking hadden op het stelsel van leren en werken. In een daarvan, het Advies “Leren en werken: naar een krachtiger leerweg”, (16 september 2013) werd ook aandacht besteed aan de regionale overlegplatformen.

Voor de SERV is het belangrijk dat de ROP een duidelijkere en bredere opdracht krijgen, zodat de verdeling van de middelen kan aangevuld worden met realisaties op het vlak van de andere bevoegdheden, zodat er een werkelijke complementariteit komt tussen de verschillende fases en zodat er ook resultaten van het overleg zichtbaar kunnen worden in de dagelijkse werking van de centra.

Net zoals de VLOR suggereert de SERV om het overleg anders te organiseren, zodat bepaalde onderwijsvormen of –niveaus (zoals in dit geval het stelsel van leren en werken) niet geïsoleerd besproken worden. Dit zou er volgens de SERV ook toe bijdragen dat de best geplaatste personen aangesteld worden voor dergelijke forums.

9.3 Specifieke aandachtspunten voor Brussel

Om het stelsel voor leren en werken in het Brussels hoofdstedelijk gewest goed te kunnen uitvoeren, moet het volgende geregeld zijn op het vlak van de samenwerking tussen actoren:

- Afsluiten van specifieke overeenkomsten
 - Er is pas zeer laat (halfweg 2014) een samenwerkingsprotocol afgesloten tussen de Vlaamse regering en de regering van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest over de toekenning van de opdrachten en bevoegdheden van VDAB/ACTIRIS in het Brussels gewest. Zo lang dit samenwerkingsprotocol er niet was, konden de opdrachten en bevoegdheden die het Decreet Leren en werken aan de VDAB en de regionale sociaal-economische overlegcomités toekent, niet toegekend worden voor Brussel. Dit geeft problemen op het vlak van de registratie van jongeren en de communicatie daarover of op het vlak van de gepresteerde doorlooptijd in een voortraject of brugproject. Op het

- moment van het onderzoek was het protocol nog niet verder omgezet in concrete afspraken.
- Er was wel een samenwerkingsakkoord tussen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, het Vlaamse Gewest en de Vlaamse Gemeenschap betreffende de afstemming van het arbeidsmarktbeleid, opleiding en vorming (juli 2011). Dit akkoord ving voor een deel de problemen op die ontstaan door het hierboven genoemde samenwerkingsprotocol.
 - Het ROP dient een aantal specifieke actoren op te nemen ter vervanging van of als aanvulling op de decretaal bepaalde actoren:
 - Brussels Nederlandstalig Comité voor Tewerkstelling en Opleiding (BNCTOO)
 - Administratie Tewerkstelling en Meerwaardeneconomie BHG
 - Actiris
 - Vlaamse Gemeenschapscommissie

9.4 Onderzoeksopzet

9.4.1 Onderzoeksvragen

De vraag naar de rol van de regionale overlegplatformen wordt verder verfijnd met onderstaande beschrijvende en verklarende subvragen:

- Beschrijvend:
 - Hoe worden de bevoegdheden ingevuld? Wat is er met deze bevoegdheden gerealiseerd? Wat niet?
 - In welke mate is er vanuit het ROP sprake van samenwerking met voor het stelsel van leren en werken relevante actoren, zoals VDAB, het RTC, individuele werkgevers en sectoren?
- Verklarend:
 - Is er sprake van gezamenlijk handelen? Hoe zijn de rollen verdeeld? Zijn de relevante actoren (op de goede manier) betrokken?
 - Is er sprake van een gedeeld referentiekader en een gezamenlijke doelbepaling? Indien dat niet het geval is, raken de referentiekaders elkaar of niet? Zijn de verschillende doelen nog met elkaar in overeenstemming te brengen?
 - Welke andere factoren bieden een verklaring voor de invulling van de bevoegdheden?

De analyse wordt aangevuld met een diversiteitstoets en een Brusseltoets:

- Diversiteitstoets: in welke mate is er aandacht voor diversiteit in de overlegplatformen/andere vormen van samenwerking en uit zich dat in het handelen?
- “Brusseltoets”: Zijn er bepaalde processen die specifiek zijn voor Brussel? Zijn er bevorderende factoren resp. knelpunten die specifiek zijn voor de Brusselse context?

9.4.2 Onderzoeksmethode

9.4.2.1 Dashboardmethode en focusgroepen

Voor dit gedeelte van het onderzoek gebruiken we de “dashboard”-methode, toegepast op geselecteerde cases. De dashboard-techniek is een techniek (die o.a. toegepast wordt door de OESO) om snel een grondig inzicht te krijgen in een (deel van) een systeem en bestaat erin dat een beoordelingsrooster wordt voorgelegd aan stakeholders in geselecteerde cases. Voor elk thema dat beoordeeld dient te worden, worden vragen en antwoordmogelijkheden voorgelegd die voortvloeien uit het theoretisch kader en/of empirisch onderzoek en wordt gevraagd om het antwoord te staven met een aantal voorbeelden. Deze techniek maakt het mogelijk om inzicht te krijgen in feiten en in de verklarende factoren en van daaruit in sterktes en zwaktes en helpt om prioriteiten aan te duiden voor de toekomst.

Drie fases met elk hun eigen onderzoeksactiviteiten kunnen worden onderscheiden:

Fase 1: Eerste verkenning, case-selectie en opstellen van het dashboard

- Analyse van het decreet (plananalyse) en van de voortgangsrapporten die sinds 2009 zijn opgemaakt (stock taking)
- Bevraging van de sleutelfiguren bij het Departement Onderwijs en Vorming en het Departement Werk en Sociale Economie, die instaan voor de opvolging van de regionale overlegplatformen met de bedoeling relevante types van overlegplatformen te kunnen onderscheiden (bv. grootstedelijke versus landelijke context).
- Keuze van 3 types overlegplatformen, op basis van de documentanalyse en de bevraging van de sleutelfiguren.
- Opstellen van het dashboard

Fase 2: Toepassing van de dashboard-techniek in 3 cases in het Vlaamse gewest

- Voorbereiding op basis van documentanalyse (regionale voortgangsrapporten, huishoudelijk reglement, andere relevante documentatie);
- ‘Dashboards’ in te vullen door elk lid van de case (i.c. regionaal overlegplatform, zie voor samenstelling de probleemstelling bij deze onderzoeksvraag) + aanvullende dataverzameling waar nodig (via mail, telefonisch of face-to-face);
- Analyse en synthese van de ‘dashboards’, per case en over de cases heen;
- Validering: 3 focusgroepen in Vlaanderen (1 per case), waar de bevindingen uit de matrix ter validering en verdere verfijning voorgelegd worden.
- Verdere analyse van de bijkomende informatie, eveneens per case en over de cases heen.

Fase 3: Toepassing van de dashboardtechniek in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest:

Na analyse van de 3 cases in Vlaanderen, wordt ook de case van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest geanalyseerd. Net zoals bij de Vlaamse cases werd gevraagd om dashboards in te vullen en vervolgens werd eveneens een focusgroep georganiseerd met het regionaal overlegplatform in het Brussels hoofdstedelijk gewest. Deze analyse werd

eveneens voorbereid en aangevuld met documentanalyse. In deze case is er uitdrukkelijk aandacht voor de Brusselse context.

9.4.2.2 *Selectie van de cases en respondenten*

Er zijn in totaal 16 regionale overlegplatformen. Voor dit onderzoek bestuderen we er vier in de diepte. Een ervan is het ROP Brussel wegens de specifieke context en de opdracht om in het kader van dit onderzoek een Brusseltoets uit te voeren. De drie andere werden gekozen uit de overige overlegplatformen.

De selectie van deze cases gebeurde in twee stappen, op basis van verschillende criteria en in overleg met de stuurgroep die het onderzoek begeleidde. In de eerste stap werd een lijst gemaakt van alle ROPs en werden een aantal kenmerken ervan in kaart gebracht: de omgeving (grootstedelijk, centrumsteden, landelijk), mate van vertegenwoordiging van de verschillende aanbieders, aantal leerlingen in het stelsel van leren en werken (en eventuele bijzonderheden zoals aanwezigheid van een specifieke subgroep). Op basis hiervan werd een selectie gemaakt van overlegplatformen met de garantie dat zij qua context van elkaar verschillen (omgeving, uitoefening van het voorzitterschap, leerlingenpopulatie, aantal aanbieders, ...). Er is met andere woorden diversiteit op het vlak van 'complexiteit' in de omgevingsfactoren. In elk van de vier geselecteerde overlegplatforms werd een bijeenkomst georganiseerd, waarop alle leden van het overlegplatform werden uitgenodigd. Ter voorbereiding van de bijeenkomst werd aan alle leden gevraagd om het dashboard in te vullen. Hiervoor werd ook een rappel uitgestuurd. Indien er op deze vraag geen respons was van een bepaalde categorie van leden, dan werd via mail of telefonisch een bijkomende oproep gedaan om de gevraagde informatie te verstrekken. Ook de voorzitters motiveerden de leden van het ROP om mee te werken aan het onderzoek. De dashboards werden voorafgaand aan de bijeenkomst geanalyseerd en waar nodig werd bijkomende verduidelijking gevraagd. De opkomst bij de bijeenkomsten was zeer goed. Doorgaans waren alle categorieën vertegenwoordigd. Van de waarnemers Departement Werk & Sociale Economie waren er geen ingevulde dashboards, noch deelname aan de focusgroepen. Er werden wel individuele gesprekken gehouden met drie mensen van het Departement Werk.

In totaal beschikten we na afloop over informatie verkregen bij 70 respondenten.

	ROP1	ROP2	ROP3	ROP4
Voorzitter	1	1	1	1
CDO	3	4	2	4
Syntra	1	1	1	1
CDV	1	3	1	2
CLB	2	0	1	3
Syntra Vlaanderen	1	1	1	1
VDAB/Actiris	0	1	1	1
RESOC/BNCTO	1	0	1	2
Waarnemer Onderwijs	1	1	1	1
Waarnemer Werk/ Bestuur Werk	0	0	0	0
Aanbieders voortrajecten/brugprojecten	5	2	2	4
OCMW	1	/	/	/
Werkgeversorganisatie	/	2	/	/
Werknemersorganisatie	/	2	/	/
Vlaamse Gemeenschapscommissie	/	/	0	/
Totaal aantal respondenten	17	18	12	20

9.5 Onderzoeksresultaten

9.5.1 Invulling en realisatie van de bevoegdheden

In deze paragraaf bekijken we de invulling en de realisatie van de bevoegdheden. We vertrekken van een analyse van de decretale omschrijving van de bevoegdheid. Vervolgens gaan we na hoe de bevoegdheid in de bestudeerde ROPs ingevuld en gerealiseerd wordt. Het gaat hierbij om een beschrijvende analyse.

9.5.1.1 Afstemmen van vraag en aanbod inzake voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname

- Decretale omschrijving

“Kwalitatief en kwantitatief afstemmen van vraag en aanbod inzake voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname tussen de centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs, de centra voor deeltijdse vorming, de centra voor vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen en de organisatoren van voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname. Wat het luik arbeidsdeelname betreft, moet de uitoefening van deze bevoegdheid van het regionaal overlegplatform als een tweedelijnsfunctie worden beschouwd.”

- Plananalyse

Het decreet stelt dat het ROP bevoegd is voor het kwalitatief en kwantitatief afstemmen van vraag en aanbod inzake voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname. Onmiddellijk betrokken partijen hierbij zijn de centra voor deeltijds beroepsonderwijs, de centra voor deeltijdse vorming, Syntra, en de organisatoren van voortrajecten en brugprojecten. Het bijzondere van deze bevoegdheid is dat ze in tegenstelling tot de andere bevoegdheden een eerstelijnsbevoegdheid is en niet additioneel. Daarom behandelen we ze hier als eerste van alle toegekende bevoegdheden. Daarbij aansluitend zou er ook afstemming moeten zijn op het niveau van het ROP over arbeidsdeelname.

De essentie van deze bevoegdheid is dat er overeenkomsten afgesloten worden die duidelijk maken hoe het beschikbare contingent uren (vastgelegd en toegekend door de overheid) voor voortrajecten en brugprojecten verdeeld wordt over de verschillende promotoren van voortrajecten en brugprojecten. De verdeling van de uren kan niet op een andere manier gebeuren dan via het ROP. De kwantitatieve afstemming is met andere woorden een bevoegdheid waarvan men eigenlijk niet anders kan dan ze uit te oefenen. Het contingent aan uren wordt vastgelegd door de Vlaamse overheid, op basis van criteria die niet publiek zijn. Twee belangrijke elementen zijn het aantal leerlingen in de regio en een inschatting van de mate waarin er behoefte zal zijn aan voortrajecten en brugprojecten. Dit laatste gebeurt vermoedelijk op basis van extrapolaties uitgaande van de benutting tijdens de voorgaande jaren. Daarnaast zou ook de overtuigingskracht van regionale actoren een rol spelen.

Het is de bedoeling dat er ook een kwalitatieve afstemming is, maar het uitoefenen van deze bevoegdheid is veel minder noodzakelijk. Er zijn geen directe consequenties indien dit niet gebeurt (mogelijk wel indirect, zie verder). Het decreet is niet duidelijk over hoe het kwalitatief en kwantitatief afstemmen van arbeidsdeelname moet geïnterpreteerd worden.

- Invulling en realisatie

Uit de analyse van voortgangsrapporten, verslagen, dashboards en focusgroepen blijkt het volgende:

- 1) De kwantitatieve afstemming van voorttrajecten en brugprojecten wordt in elk ROP gerealiseerd.
 - a. Deze afstemming verloopt soms (zeer) moeizaam en kan zelfs leiden tot conflicten; in andere gevallen verloopt het vlot.
 - b. De realisatie van deze bevoegdheid vraagt een regelmatige opvolging: leerlingen evolueren en stappen over van de ene fase naar de andere (dit is op voorhand niet perfect in te schatten) en ook de leerlingpopulatie verandert in de loop van het schooljaar (leerlingen verlaten het systeem of worden ingeschreven later in het schooljaar). Deze regelmatige opvolging wordt in elk van de vier bestudeerde overlegplatforms gerealiseerd.

- 2) De kwalitatieve afstemming is veel moeilijker te realiseren op het niveau van het overlegplatform en blijkt in de praktijk ondergeschikt te zijn of zelfs niet (meer) aan bod te komen.
 - a. Indien kwaliteitsaspecten aan bod komen, gebeurt dat meer in het kader van een brainstorm over wat wenselijk is of in het kader van het uitwisselen van praktijken en kennis te delen. Dit leidt niet tot (min of meer bindende) afspraken.
 - c. Dat op het niveau van het overlegplatform kwalitatieve afstemming weinig of niet gebeurt, betekent niet dat dergelijke afstemming in zijn geheel weinig of niet gebeurt. De betrokken actoren geven aan dat er onderling (vaak zelfs regelmatig) overleg is over kwaliteitsaspecten, zowel over het aanbod in zijn geheel, als naar aanleiding van specifieke trajecten van leerlingen.

- 3) Kwantitatieve en kwalitatieve afstemming op het niveau van arbeidsdeelname.
 - a. Dit aspect van de hier bestudeerde bevoegdheid is eveneens een aspect dat weinig tot niet opgenomen wordt op het niveau van het ROP. Het wordt beschouwd als een zaak van de rechtstreeks betrokken actoren.

9.5.1.2 *Bespreken van het regionale opleidings- en vormingsaanbod*

- Decretale omschrijving

Bespreken van het regionale opleidings- en vormingsaanbod

- Plananalyse

Deze bevoegdheid wordt zeer beknopt omschreven. Ze betreft 'het regionale opleidings- en vormingsaanbod'. Wat gerealiseerd moet worden, is beperkt: het gaat om een bespreking van het aanbod. In de synthese van de voortgangsrapporten die door de administratie gemaakt wordt, staat te lezen dat het de bedoeling is dat men

hierdoor in de regio onnodig dubbel aanbod vermijdt en dat men ervoor zorgt dat het aanbod aansluit op de socio-economische omgeving. Een rationeel aanbod moet alleszins bijdragen tot een effectievere en efficiëntere aanwending van beschikbare middelen. Indien een centrum voor deeltijds onderwijs of een centrum voor deeltijdse vorming aan diverse platformen participeert, dan zal zijn aanbod in elk van die platformen worden besproken. Eveneens volgens de synthese van de voortgangsrapporten wordt 'Bespreken' omschreven als een constructieve gedachtewisseling over intenties of concrete plannen. Het is niet zo dat er per se afspraken gemaakt en nagekomen moeten worden.

Deze bevoegdheid moet bekeken worden in het licht van de bevoegdheden van de betrokken aanbieders, met name de centra voor deeltijds onderwijs (ingebod in een school/scholengemeenschap) en Syntra (Vlaanderen). Zoals eerder gezegd vervult het ROP een additionele rol, en onttrekt het geen bevoegdheden aan andere actoren. Het initiatief tot en de bevoegdheid voor (het aanvragen van) de programmatie van opleidingen berust volledig bij de opleidingsaanbieders.

- Invulling en realisatie

Uit de analyse van voortgangsrapporten, verslagen, dashboards en focusgroepen blijkt het volgende:

- 1) Het opleidingsaanbod komt regelmatig ter sprake in het regionaal overlegplatform. In sommige ROPs gaat het eerder over mededelingen over het aanbod, dan over een bespreking.
- 2) Indien het niet gaat om een mededeling, maar om een bespreking, dan zijn elementen van een bespreking onder andere de schaalgrootte, leefbaarheid en kwaliteit van een opleiding, en de kans op realisatie van een voltijds engagement. Een dergelijke bespreking gebeurt niet enkel in functie van het rationeel en efficiënt omgaan met de middelen voor opleiding, maar ook in functie van het optimaal inzetten van de verschillende fasen in de trajecten voor leren en werken. Een opleiding waar voltijds engagement via tewerkstelling in het NEC moeilijk te realiseren is, zet immers druk op de andere fasen.
- 3) Het blijkt zeer moeilijk te zijn om met een dergelijke bespreking impact te hebben op de uiteindelijke beslissingen van de aanbieders. Vandaar ook de keuze in sommige overlegplatformen om deze bevoegdheid in te vullen als mededelend. Suggesties voor een inhoudelijke bijsturing van een opleiding worden wel gemakkelijker aanvaard.

9.5.1.3 Bespreken van toeleiding, oriëntering en doorverwijzing

- Decretale omschrijving

Bespreken van de toeleiding, oriëntering en doorverwijzing van jongeren naar en binnen het stelsel van leren en werken. Voor de uitoefening van die bevoegdheid zal het regionaal overlegplatform regelmatig overleggen met de scholengemeenschappen secundair onderwijs die binnen zijn werkingsgebied fungeren; elke scholengemeenschap secundair onderwijs heeft ter zake een overlegplicht.

- Plananalyse

Deze bevoegdheid behandelt enerzijds een zeer cruciaal element, namelijk de toeleiding, oriëntering en doorverwijzing naar en binnen het stelsel van leren en werken (elementen die ook in het decreet uitgewerkt worden). Anderzijds is de ambitie beperkt: het bespreken van deze onderwerpen volstaat. Het is niet vereist dat men tot (bindende) afspraken komt. Belangrijk bij deze bevoegdheid is eveneens dat het decreet verdere specificaties geeft over deze elementen (bijvoorbeeld over het gebruik van screeningsinstrumenten en beslissingsbevoegdheid) en ook specifieke actoren een rol toebedeelt (zoals de aanbieders en het CLB). Ook hier heeft het ROP een additionele rol te vervullen en kan het niet in de plaats treden van actoren die op dit vlak al bevoegd zijn.

- Invulling en realisatie

- 1) Deze bevoegdheid wordt op het niveau van het overlegplatform eerder beperkt ingevuld: in veel gevallen gaat het om toelichten van de procedures en methodieken die men gebruikt. In een aantal gevallen zorgt men er in het ROP voor dat ook achtergrondinformatie gegeven wordt, bijvoorbeeld aan de hand van cijfermateriaal dat betrekking heeft op de regio, of informatie over tendenzen op regionaal of Vlaams niveau.
- 2) Wat deze bevoegdheid betreft, is er een evolutie waarneembaar. In de eerste jaren van het ROP probeerde men op dit vlak een stuk verder te gaan (in een van de bestudeerde ROPs heeft men bijvoorbeeld zelfs geprobeerd om te komen tot een screeningsinstrument dat door alle betrokken actoren gebruikt zou worden). Naarmate men zag dat afstemming moeilijk te realiseren was, heeft men zich beperkt tot wat het decreet vooropstelt, namelijk bespreken.
- 3) De rechtstreeks betrokken actoren stellen dat dit een meer operationele materie is, die aan bod komt waar er overleg is op operationeel niveau tussen de betrokken actoren (bijvoorbeeld overleg tussen een onderwijsaanbieder en een promotor van voortrajecten of brugprojecten).

9.5.1.4 Samenwerking met socio-economische actoren en sociale partners

- Decretale omschrijving

Initiatieven nemen, inzonderheid bij de sociaal-economische actoren en de sociale partners, die rechtstreeks of onrechtstreeks bijdragen tot de realisatie van het principe van het voltijds engagement van elke jongere die opteert voor het stelsel van leren en werken

- Plananalyse

Deze bevoegdheid gaat verder dan 'bespreken'. Er wordt duidelijk gesteld dat er initiatieven genomen moeten worden die bijdragen tot de realisatie van het voltijds engagement. Bijzonder aan deze bevoegdheid is dat specifieke partners moeten aangesproken worden, namelijk de sociaal-economische actoren en de sociale partners. Een van deze actoren moet lid zijn van het ROP, zo bepaalt het decreet, en dat is het Resoc. Andere van deze actoren kunnen maar moeten geen lid zijn van het ROP. Het ROP beslist daar zelf over.

- Invulling en realisatie

- 1) De initiatieven die genomen worden, blijken zich vooral te situeren op het niveau van samenbrengen van de actoren, zich laten informeren en delen van kennis. Een van de veel voorkomende initiatieven is dat socio-economische actoren uitgenodigd worden: sectorale vertegenwoordigers, experts van arbeidsmarktbemiddelaars zoals GTB of VDAB, professionals uit de uitzendsector, experts uit belendende sectoren zoals de welzijnssector of het beleidsdomein inburgering, ...
- 2) Hoe operationeler de initiatieven, hoe meer ze zich situeren bij de actoren die dagelijks instaan voor de realisatie van het voltijds engagement.

9.5.1.5 Bespreken van maatregelen tegen problematische afwezigheden

- Decretale omschrijving

Bespreken van algemene maatregelen om problematische afwezigheden te bestrijden, zowel binnen de component leren als binnen de component werkplekleren

- Plananalyse

Het bespreken van algemene maatregelen om problematische afwezigheden te bestrijden, is opnieuw een bevoegdheid die niet ver reikt. Het is niet noodzakelijk om tot concrete afspraken te komen of om bepaalde effecten te bereiken om deze bevoegdheid gerealiseerd te hebben. Net zoals bij een aantal van de andere bevoegdheden raakt men

hier aan bevoegdheden van de andere actoren: de bevoegdheid van het ROP is additioneel.

- Invulling en realisatie
 - 1) Het bespreken van maatregelen om problematische afwezigheden te bestrijden wordt ingevuld met verschillende taken: het bundelen van cijfermateriaal om het probleem goed te beschrijven, het maken van een overzicht van maatregelen en procedures en het oplijsten van alle relevante actoren, het aan elkaar voorstellen van het eigen beleid met betrekking tot dit onderwerp, het uitnodigen van andere actoren die hiermee bezig zijn maar die geen lid zijn van het ROP (zoals politie, spijbelambtenaar of preventiedienst, een professional van integrale jeugdhulp, ...) zodat de leden van het ROP kennis kunnen verwerven over andere initiatieven en met de andere actoren van gedachten kunnen wisselen, ...
 - 2) Het nemen van concrete initiatieven wordt overgelaten aan de actoren op het terrein, zowel binnen als buiten onderwijs.
 - 3) In tegenstelling tot andere bevoegdheden blijkt dit eerder gezien te worden als een opdracht die gedurende een bepaalde tijd aandacht vraagt, maar geen 'bevoegdheid' die systematisch op de agenda moet komen.

9.5.1.6 Deskundigheid en know-how uitwisselen

- Decretale omschrijving

Deskundigheid en knowhow benutten en uitwisselen vanuit de diverse maatschappelijke domeinen die zich via de samenstelling van het platform aandienen.

- Plananalyse

Deze bevoegdheid bestaat erin dat deskundigheid en knowhow uitgewisseld wordt. Deze bevoegdheid overlapt in zekere zin met een aantal andere bevoegdheden, aangezien voor de uitoefening van andere bevoegdheden eveneens het uitwisselen van deskundigheid en know-how vereist is. Deze bevoegdheid stelt dat de deskundigheid en know-how ook benut moet worden, maar ook dit moet in beperkte zin geïnterpreteerd worden aangezien het ROP een rol heeft op de tweede lijn en geen grotere bevoegdheden heeft dan de bevoegdheden van elke betrokken organisatie op zich.

- Invulling en realisatie

Deze bevoegdheid wordt op verschillende manieren ingevuld:

 - a. De eigen organisatie en gehanteerde methodieken en processen voorstellen;
 - b. Informatie en cijfers bundelen omtrent specifieke onderwerpen (bijvoorbeeld spijbelen);
 - c. Informatie en cijfers verstrekken vanuit één van de actoren die een specifieke rol heeft (bijvoorbeeld VDAB);
 - d. (Externe) experts uitnodigen om kennis in te brengen.

9.5.2 Samenwerking met VDAB, RTC en werkgevers/sectoren

Bij deze evaluatievraag werd apart aandacht besteed aan de samenwerking met VDAB, RTC (regionaal technologisch centrum), werkgevers en sectoren vanuit het ROP. Dit onderwerp werd zowel voorgelegd via de dashboards als in de focusgroepen.

Wat VDAB betreft, is er sowieso overleg aangezien VDAB een vast lid is van het ROP (decretaal bepaald). Een knelpunt is dat er niet altijd continuïteit is in de vertegenwoordiging van VDAB (net zoals dat ook een probleem kan zijn bij de andere leden) en dat het voor VDAB niet altijd gemakkelijk is om te bepalen wie het best geplaatst is om deel te nemen aan het ROP. De personen die het stelsel van leren en werken en de actoren daarin goed kennen, zijn niet altijd dezelfde als de personen die beleidsmatig een impact kunnen hebben binnen VDAB. Concrete samenwerkingen met VDAB (bv. projectmatig) worden doorgaans niet opgezet via het ROP, maar via de individuele actoren.

In geen van de vier bestudeerde ROPs was er samenwerking met het RTC. Er zijn wel actoren die op eigen initiatief en individueel een beroep doen op het RTC, maar dat is beperkt. Opvallend is dat veel van de bevroegde respondenten het RTC niet kennen.

Wat de samenwerking met werkgevers en sectoren betreft vanuit het ROP, kunnen we verwijzen naar wat elders in dit hoofdstuk wordt uitgewerkt. Er worden pogingen ondernomen om werkgevers en sectoren te betrekken, hetzij als lid in het ROP, hetzij door projecten op te zetten met sectoren, maar in de praktijk blijkt het moeilijk om vanuit het ROP tot een duurzame samenwerking te komen. De individuele actoren werken vanuit hun opdracht wel nauw samen met individuele werkgevers en soms ook met sectoren.

9.5.3 Verklarende factoren

In de vorige paragraaf beschreven we de invulling van de bevoegdheden, de samenwerking met een drietal specifieke actoren en het gezamenlijk handelen. In deze paragraaf zoeken we een verklaring voor het geobserveerde. We bespreken de invloed van het gezamenlijk handelen, het referentiekader en doelbepaling, factoren eigen aan de werking van het ROP, factoren eigen aan het stelsel van leren en werken, factoren eigen aan het onderwijssysteem. Dit gedeelte is gebaseerd op de informatie uit dashboards en focusgroepen.

9.5.3.1 Gezamenlijk handelen

Om via samenwerking tot resultaten te komen, is het belangrijk dat er sprake is van gezamenlijk handelen. We gingen na of dat het geval is in de regionale overlegplatformen. We baseren ons hiervoor hoofdzakelijk op de informatie uit de

focusgroepen¹⁵, aangevuld met schriftelijke informatie (dashboards, verslagen, voortgangsrapporten).

Er is één bevoegdheid waarbij het duidelijk is dat het handelen niet alle actoren betreft, maar vooral de actoren die rechtstreeks de impact van deze bevoegdheid voelen: de bevoegdheid om voortrajecten en brugprojecten kwantitatief op elkaar af te stemmen. Het overleg hierover gebeurt dan ook in de eerste plaats met de rechtstreeks betrokken actoren (hiervoor wordt dan een werkgroep opgericht), al dan niet in aanwezigheid van de voorzitter van het ROP. Belangrijk om te weten is dat alle bestudeerde ROPs er vanaf het begin voor gekozen hebben om de aanbieders van voortrajecten en brugprojecten op te nemen als lid in het ROP (het decreet vereist niet dat dit gebeurt). Doorgaans worden zij beschouwd als een volwaardig lid, dat evenveel inbreng kan hebben als de andere vaste leden. Zoals hoger gezegd, worden alle leden wel op de hoogte gebracht van de beslissingen en is er nog mogelijkheid tot het geven van feedback. Wat deze bevoegdheid betreft, is er een belangrijke rol weggelegd voor de voorzitter: de voorzitter heeft immers de mogelijkheid om op Vlaams niveau te onderhandelen over het contingent uren dat wordt toegewezen aan de regio. (Individuele actoren kunnen daarnaast ook altijd via hun eigen kanalen inspanningen doen om het contingent uren te doen toenemen.)

De bevoegdheid om het regionale opleidings- en vormingsaanbod te bespreken, wordt naargelang het overlegplatform in meerdere of mindere mate gedeeld door de actoren. Een dergelijke bespreking gebeurt zowel in aparte werkgroepen, als met het volledige overlegplatform (zij het dan soms minimaal). De voornaamste actoren in een dergelijke bespreking zijn de aanbieders zelf. In een aantal gevallen dragen ook andere actoren bij tot de bespreking. Het gaat meer bepaald over de actoren die een inbreng kunnen hebben vanuit hun kennis over de socio-economische toestand van de regio, zoals VDAB en het RESOC.

Daarnaast zijn er bevoegdheden waar het zwaartepunt niet bij specifieke actoren ligt, al zijn sommige actoren meer betrokken dan andere. Het gaat hier bijvoorbeeld om het bespreken van maatregelen om problematische afwezigheden te bestrijden. Bij deze bevoegdheid zijn alle leden van het ROP betrokken, al is dit een van de bevoegdheden die er zich ook toe leent dat het voorbereidende werk in een werkgroep gebeurt, zo blijkt uit de praktijk van de bestudeerde overlegplatforms.

Voor verschillende bevoegdheden is een belangrijke rol voorbehouden voor de voorzitter (en de organisatie die de voorzitter ondersteunt). De realisatie hiervan wordt veelal door deze actor voorbereid en/of opgevolgd. Het gaat hier meer bepaald om bevoegdheden waarbij informatie en expertise gebundeld wordt en/of waarbij externe actoren betrokken worden.

Het ROP moet voor een aantal bevoegdheden ook de sociaal-economische actoren betrekken of er in elk geval een beroep op doen. Op het RESOC na zijn ze geen vast lid van het ROP. Sommige ROPs kiezen er wel voor (hetzij al sinds de start, hetzij na verloop van tijd) om dergelijke actoren uit te nodigen om lid te worden van het ROP. Het

¹⁵ Aangezien de waarnemers van het Departement Werk bij geen enkele focusgroep aanwezig waren, baseren we ons voor wat hun bijdrage betreft op de informatie verzameld via persoonlijke gesprekken met deze mensen.

gaat dan om actoren zoals werkgeversorganisaties (VOKA, UNIZO), en vakbonden (ACV, ABVV). In de praktijk blijkt het echter moeilijk te zijn om hen op een volwaardige manier te betrekken. Aan de ene kant worden cruciale bevoegdheden gedelegeerd naar of opgenomen door werkgroepen met centrale actoren, waardoor de bijkomende leden minder betrokken worden. Het ROP doet dit soms bewust om de bijkomende actoren niet meer te belasten dan nodig. Aan de andere kant is voor de bijkomende leden het ROP niet altijd prioritair: bij personeelsproblemen of tijdsgebrek krijgen de kernactiviteiten van de eigen organisatie vanzelfsprekend voorrang. En net omdat zij eerder een rol hebben 'in de marge', voelen ze zich ook minder betrokken bij het ROP of hebben ze het gevoel dat hun impact sowieso klein is. Dat laatste komt van twee kanten: aan de ene kant besteden de ROPs er niet voldoende aandacht aan om duidelijk te maken wat ze van elk lid verwachten, aan de andere kant wordt van de bijkomende leden vanuit de eigen organisatie ook niet altijd meer verwacht dan dat het ROP bijgewoond wordt. We komen hier later op terug wanneer we het mandaat van de actoren behandelen als een van de verklarende factoren voor invulling en realisatie van de bevoegdheden.

Wat het gezamenlijk handelen betreft, willen we nog wijzen op de aparte positie die twee van de decretaal bepaalde leden van het ROP innemen. Volgens het decreet dient het ROP een vertegenwoordiger van het departement onderwijs en vorming als lid te hebben, en een vertegenwoordiger van het departement werk en sociale economie. Beiden kregen door het decreet een waarnemende functie. Deze functie wordt opgenomen door het departement onderwijs en vorming, sinds het ontstaan van de ROPs en in elk ROP. Er zijn geen formele richtlijnen in het decreet over de rol van waarnemer, maar door het departement onderwijs wordt deze functie als volgt ingevuld: verstrekken van informatie en eventueel toelichting geven (statistieken, regelgeving, beleid) en een signaalfunctie vervullen binnen het departement onderwijs en vorming. Van de waarnemers wordt in de praktijk vaak wel meer verwacht, bijvoorbeeld dat men wel standpunten inneemt, dat men een pro-actieve rol vervult, dat men het ROP voedt met informatie van allerlei aard, dat men meer impact heeft op het beleid, dat intensiever gewerkt wordt met voortgangsrapporten en de input vanuit de ROPs. Het departement Werk en Sociale Economie heeft de rol van waarnemer in de praktijk niet opgenomen. Bij het departement geeft men als reden op dat het bijwonen van alle ROP-vergaderingen een te grote tijdsinvestering is. Men houdt zich wel in de mate van het mogelijke op de hoogte via de verslaggeving. Slechts in uitzonderlijke gevallen en met een concrete aanleiding (bijvoorbeeld de lancering van de conceptnota *duaal leren*) zijn een beperkt aantal ROP-vergaderingen bijgewoond.

9.5.3.2 Referentiekader en doelbepaling

Via de dashboards en de focusgroepen werd nagegaan of er sprake is van een gemeenschappelijk referentiekader en doelbepaling. Indien dit niet aanwezig is, is het immers moeilijk om te komen tot realisaties in multiple stakeholder – samenwerkingsverbanden, zoals het regionaal overlegplatform er een is.

De bevinding hier is dat er zeker sprake is van een gemeenschappelijk referentiekader en doelbepaling. De verschillende actoren zijn het ermee eens dat het voltijds engagement cruciaal is, en dat hiervoor samenwerking op regionaal niveau aangewezen is. In de praktijk echter blijkt dat andere (eigen) doelen een mediërende rol spelen, waardoor de resultaten toch niet bereikt worden (bijvoorbeeld de beperkte uitoefening van de bevoegdheden of de geringe impact die ermee bereikt wordt, zoals hierboven beschreven). Het probleem zit hem met andere woorden niet in een gebrek aan

eensgezindheid over de doelen, maar wel in het feit dat dit doorkruist wordt door particuliere belangen en doelen.

Wat dit laatste betreft, kunnen we een onderscheid maken tussen twee types van actoren: de actoren die een elementaire rol vervullen in het systeem, namelijk de opleidingsaanbieders en de promotoren, en de actoren die er wat verder vanaf staan, zoals de sociaal-economische actoren. Bij de eerste groep van actoren gaat het vooral om een afweging van eigen, organisatiebelangen tegenover het algemene belang. Het gaat hier om belangen zoals:

- Het aantal leerlingen dat men heeft in de bestaande richtingen/trajecten of dat men kan aantrekken met de nieuwe richtingen/trajecten;
- Beschikbaarheid van of reeds aanwezige infrastructuur (om een nieuwe opleiding te starten zijn soms grote investeringen nodig in materiaal en machines);
- Beschikbare leerkrachten (het is voor aanbieders niet evident om een opleiding af te bouwen of te schrappen als men geen plaats heeft voor de betrokken leerkrachten in een andere opleiding).
- De mate waarin het mogelijk is om een alternatief traject (voortraject/brugproject) met succes te realiseren voor de betrokken jongeren;
- Bewaken van een eigen pool van werkervaringsplaatsen om voltijds engagement in het NEC voor zo veel mogelijk (eigen) leerlingen te kunnen realiseren.

Dergelijke belangen zijn behoorlijk dwingend, omdat ze raken aan de financiering van personeel en werking (zie ook het hoofdstuk over de financiering van het systeem). Ze spelen vooral een rol bij bevoegdheden die hierop een impact kunnen hebben (zoals de kwantitatieve en kwalitatieve afstemming van de vier fasen of de bespreking van het regionale opleidings- en vormingsaanbod, en ook bij de bespreking van oriëntatie, toeleiding en doorverwijzing naar en binnen het systeem van leren en werken). Bij de andere bevoegdheden spelen dergelijke overwegingen minder of geen rol.

Het referentiekader speelt bij deze actoren in zekere mate ook mee. Het gaat hier dan meer bepaald om de positie die men inneemt op het continuüm tussen voorrang geven aan het welbevinden van leerlingen of voorrang geven aan de realisatie van een voltijds engagement in het NEC. (Uit eerder onderzoek blijkt dat dit bijvoorbeeld gevolgen heeft voor de keuzes die aanbieders van opleidingen maken voor hun leerlingen, bijvoorbeeld via het opleidingsaanbod of via de criteria die men hanteert voor toeleiding, oriëntering en doorverwijzing.)

Dat dergelijke zaken een mediërende invloed kunnen hebben, heeft te maken met de bevoegdheden die toegewezen zijn aan de actoren binnen het stelsel van leren en werken. Er is met andere woorden een spanningsveld tussen wat het ROP dient te realiseren en de autonomie van opleidingsaanbieders op cruciale terreinen. Hier gaan we dieper op in in de volgende paragraaf.

Bij de andere organisaties is het meer een kwestie van de prioriteiten die gesteld worden binnen de eigen organisatie: kan of wil men tijd besteden aan het overlegplatform en in welke mate wil men zich engageren om actief bij te dragen? Dus ook al worden de doelen van het ROP onderschreven, ze kunnen toch ondergeschikt blijven aan de eigen organisatiedoelen.

9.5.3.3 Factoren eigen aan de werking van het ROP

Decretale bepalingen

Dat een aantal bevoegdheden in beperkte zin ingevuld worden, in veel gevallen omdat men beseft dat men slechts weinig impact kan hebben, is inherent aan de werking van het ROP, zoals dat decretaal bepaald is. De belangrijkste elementen hierin zijn de volgende:

- De bevoegdheden zijn vastgelegd in het decreet en zijn zo goed als allemaal eerder vrijblijvend geformuleerd (zie supra voor de plananalyse per bevoegdheid);
- Het decreet stelt expliciet dat het ROP een additionele rol heeft; de eigen bevoegdheden van andere actoren dienen te worden gerespecteerd, ook als wat zij doen ingaat tegen voorkeuren/keuzes/... van andere actoren in het ROP;
- Er zijn geen middelen voorzien voor eigen initiatieven van het ROP.

Samenstelling van het ROP

Het decreet legt de leden vast die minimaal moeten deel uitmaken van het ROP. Deze leden zijn doorgaans regelmatig aanwezig. Daarnaast kan het ROP andere leden toevoegen en in de praktijk gebeurt dit ook. De regelmatige aanwezigheid is bij andere leden soms moeilijker te realiseren. Het gebrek aan een goede vertegenwoordiging van werkgevers wordt als een gemis ervaren binnen de ROPs. Anderzijds rekent men er ook op dat via RESOC/BNCTO, die vertegenwoordigd zijn in het ROP, er voldoende overleg is met de sociale partners.

Opvallend is ook dat continuïteit soms moeilijk te realiseren is. Wanneer organisaties te kampen hebben met personeelwissels, dan is het ten eerste niet evident dat de deelname aan het ROP snel door iemand anders wordt opgenomen. Ten tweede is er een gebrek aan informatiedoorstroming: een nieuw lid heeft vaak zeer weinig zicht op de werking en bevoegdheden van het ROP, op de doelen, op wat er tot dan toe al gerealiseerd is. Een aantal organisaties vinden het moeilijk om te bepalen wie het best geplaatst is om de organisatie te vertegenwoordigen.

Betrokkenheid van de ROP-leden

Het is voor de ROPs niet evident om een goed evenwicht te vinden tussen het engagement en de investering die men vraagt van de leden en de wens om de leden niet te zwaar te belasten. Het eerste kan de betrokkenheid sterk verhogen, maar kan ertoe leiden dat actoren hun taak helemaal niet opnemen, het tweede maakt de drempel tot deelname aan het ROP lager, maar verlaagt tegelijkertijd ook de betrokkenheid. Dit speelt vooral een rol voor de leden die aan het ROP toegevoegd werden.

Niettegenstaande Syntra vanzelfsprekend lid is van het ROP (dat is immers decretaal bepaald), blijkt Syntra een aparte positie in te nemen in het overleg. Dit wordt in de hand gewerkt doordat het een apart systeem gebleven is binnen het stelsel van leren en werken en doordat Syntra zelf enkel met voortrajecten werkt (als een leerling behoefte blijkt te hebben aan een persoonlijk ontwikkelingstraject of een brugproject moet de leerling doorverwezen worden naar de andere aanbieders) waardoor Syntra ook maar partieel betrokken is bij de bevoegdheid die daarop betrekking heeft.

Het mandaat van de leden

Voor veel zaken is men afhankelijk van de leden die actief meewerken in het ROP en van het mandaat dat ze hebben gekregen vanuit hun eigen organisatie. Wat dat laatste betreft, is er zoals we al eerder hebben aangegeven een groot verschil tussen de actoren. De actoren die een essentiële rol spelen binnen het stelsel van leren en werken, hebben doorgaans een duidelijk mandaat: ze hebben de bevoegdheid om beslissingen te nemen en ze spelen ook een rol in het beleid van hun organisatie (bijvoorbeeld coördinatoren van CDO's of stafmedewerkers van aanbieders van voortrajecten en brugprojecten). Tegelijkertijd hebben zij vaak geen volledig mandaat, aangezien zij ingebed zijn in een structuur met een directie die boven hen staat, met een inrichtende macht, onderwijsnetten, ... Syntra blijkt in zekere mate toch een aparte positie in te nemen, door de specifieke aansturing waarbij men zowel rekening moet houden met het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming Syntra Vlaanderen als met de Syntra-campusen waar de leertijd wordt aangeboden. Elk van beide heeft een eigen rol binnen het stelsel van leren en werken. Andere actoren hebben veel minder een duidelijk mandaat. Hun aanwezigheid is eerder vrijblijvend (zelfs als ze op operationeel niveau wel een zeer duidelijke rol hebben). De rol die ze van hun eigen organisatie krijgen binnen het ROP is eerder beperkt. Dit kan ook te maken hebben met andere bevoegdheden of de positie die ze op andere vlakken ten opzichte van de andere actoren innemen. Men stelt zich dan eerder terughoudend op. Ook is het niet uitzonderlijk dat er binnen de eigen organisatie geen terugkoppeling is. Zeker wanneer de afgevaardigde geen functie heeft op het beleidsniveau van de organisatie is de wisselwerking beperkt.

9.5.3.4 Factoren eigen aan het stelsel van leren en werken

Zoals gezegd heeft het ROP een additionele rol te vervullen. De bevoegdheden van de individuele actoren zijn dominant. Dat betekent dat de werking van het ROP binnen het stelsel van leren en werken op grenzen kan stuiten en meer bepaald de volgende:

- De programmatie van opleidingen berust bij de CDO's /scholen /scholengemeenschappen resp. Syntra (Vlaanderen);
- Toeleiding, oriëntatie en doorverwijzing is een bevoegdheid van opleidingsverstrekkers en CLB's;
- Opleidingsverstrekkers kunnen zelf kiezen met welke aanbieder van voortrajecten of brugprojecten ze willen werken;
- Kwalitatieve afstemming met betrekking tot de vier fasen behoort eveneens tot de autonomie van de betrokken actoren;
- Er is een wetgevend kader voor de aanpak van problematische afwezigheden. Daarnaast kan elke actor een eigen beleid en eigen acties ter zake ontwikkelen;
- Er is al zeer veel overleg tussen de actoren op operationeel niveau (via de centrumraden, via streekoverleg, doordat organisaties deel uitmaken van elkaars raad van bestuur, andere overlegplatformen, bij de individuele besprekingen van leerlingen,...) waardoor de behoefte aan overleg via een ROP ook vermindert of in elk geval minder urgent is¹⁶.
- Ook binnen de eigen structuur kunnen de actoren voor veel zaken terecht: de onderwijsaanbieders hebben ook overleg met en krijgen ondersteuning van de

¹⁶ Het is wel mogelijk dat naargelang de aard van het overleg andere personen betrokken zijn. Afstemming en informatie-uitwisseling tussen de betrokkenen is niet gegarandeerd.

pedagogische begeleidingsdiensten, promotoren van POT, voortrajecten en brugprojecten, zijn vaak in verschillende regio's actief en ook daartussen is er overleg en afstemming.

Wat de werking van het ROP eveneens bemoeilijkt, is de manier waarop het systeem gefinancierd wordt, en dan in het bijzonder de financiering van voortrajecten en brugprojecten. Omdat er met een gesloten enveloppe gewerkt wordt (die de kosten niet dekt en die ook globaal ontoereikend is), de middelen daarenboven gefaseerd worden toegewezen en niet flexibel ingezet kunnen worden (wat onzekerheid veroorzaakt over de middelen die men ter beschikking heeft en dus ook het personeel dat men ermee kan betalen), vertrekt men altijd vanuit een tekort. Dit zet het overleg onder druk.

9.5.3.5 *Factoren eigen aan het onderwijssysteem*

Een belangrijk kenmerk van ons onderwijssysteem is dat de onderwijsverstrekkers op heel wat vlakken autonomie hebben. Dat heeft de volgende implicaties:

- Men is niet verplicht om informatie vrij te geven over gehanteerde procedures, methodieken, ...
- Men is niet verplicht om transparantie te verschaffen over de pedagogische en didactische keuzes of over keuzes met betrekking tot schoolbeleid;
- Men is niet verplicht om cijfermateriaal door te geven, bijvoorbeeld over de realisatie van het voltijds engagement in het NEC, over het rendement van de opleidingen op het vlak van kwalificaties, ...

Daarnaast zijn er een aantal 'klassieke' factoren waar door de leden van het ROP regelmatig naar verwezen wordt als belemmerend:

- Ondanks de bereidheid tot samenwerking en de overtuiging dat de leerling centraal staat, blijkt er een invloed te zijn van de manier waarop onderwijsverstrekkers georganiseerd zijn (voorkeur voor de eigen scholengemeenschap of het eigen net, beleid dat bepaald wordt door de eigen scholengemeenschap/ het eigen net of structuur; geneigdheid om terug te vallen op organisaties met een gelijkaardige achtergrond of een nabijgelegen locatie);
- Het onderwijssysteem is niet altijd even flexibel aanpasbaar. Het kost bijvoorbeeld heel wat tijd om een nieuwe opleiding in te richten, en evenzeer om een opleiding volledig af te bouwen.
- Het feit dat er binnen het stelsel van leren en werken nog altijd twee systemen bestaan (deeltijds onderwijs en leertijd), waarbij samenwerking tussen de twee systemen niet evident is (zie ook hoger bij de betrokkenheid van de actoren).

Tot slot werd gewezen op de impact die het departement onderwijs kan hebben. Zo is het bijvoorbeeld de bevoegdheid van het Departement Onderwijs om programmatie-aanvragen al dan niet goed te keuren. In de praktijk gebeurt het dat er een tegenstelling is tussen hoe het ROP een opleiding beoordeelt en hoe het Departement Onderwijs oordeelt. Zo kan het gebeuren dat men binnen een ROP van mening is dat er geen toekomst is voor bepaalde opleidingen, maar dat de aanvraag tot programmatie van die opleiding in de regio toch goedgekeurd wordt door de bevoegde diensten van de Vlaamse Gemeenschap. (Mogelijke verklaringen zijn dat men daar andere criteria gebruikt of dat men zich baseert op andere informatie. Dit is op zich niet in strijd met het

decreet: het decreet zegt enkel dat de aanbieder moet kunnen aantonen dat de vraag besproken is in het overlegplatform, ongeacht wat het resultaat van die bespreking was.)

9.5.4 Brusseltoets

Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest bekleedt een aparte positie gezien de specifieke verdeling van bevoegdheden en de daaruit voortvloeiende aparte institutionele context. Het Nederlandstalig onderwijs valt onder de bevoegdheid van de Vlaamse minister van Onderwijs, en tewerkstelling valt onder de bevoegdheid van de Brusselse minister van Werk. Daarnaast is de Vlaamse Gemeenschapscommissie bevoegd voor onderwijsaangelegenheden. Zij ondersteunt hiervoor de Nederlandstalige diensten en voorzieningen (bijvoorbeeld op het vlak van begeleiding naar werk en taalondersteuning Nederlands). In Brussel is er geen RESOC. Wegens de specifieke bevoegdheidsverdeling in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest ondersteunt Vlaanderen samen met de Brusselse regering in Brussel wel het sociale overleg over het opleidings- en tewerkstellingbeleid via het Brussels Nederlandstalig Comité voor Tewerkstelling en Opleiding (BNCTOO). VDAB is in Brussel enkel bevoegd voor de beroepsopleiding, alle andere bevoegdheden vallen onder Actiris, de Brusselse Gewestelijke Dienst voor Arbeidsbemiddeling.

Met deze specifieke context wordt in het decreet leren en werken rekening gehouden, en in het bijzonder met de specifieke bevoegdheden van VDAB en Actiris. Opdat de opdrachten die in het Vlaamse gewest aan VDAB zijn toegewezen ook in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest uitgevoerd worden, is er een samenwerkingsprotocol nodig tussen de Vlaamse Regering en de regering van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, en een overeenkomst. Op basis daarvan moet de samenwerking tussen VDAB en Actiris verder geoperationaliseerd worden. Pas dan kunnen de leerlingen ingeschreven worden als deeltijds lerende door Actiris (VDAB kan dit gezien de verdeling van bevoegdheden niet doen) en kan Actiris dossiers uitwisselen met VDAB. De verdere uitwerking is ook nodig opdat Actiris een rol kan spelen in de trajectbegeleiding, in samenwerking met VDAB. Ook het mee beoordelen van voorstellen voor voortrajecten en brugprojecten is iets waar Actiris bij betrokken moet zijn volgens het decreet.

Zoals eerder in dit hoofdstuk gezegd, is het samenwerkingsprotocol pas zeer laat afgesloten, namelijk in het voorjaar van 2014 (dus bijna zes jaar na de invoering van het decreet. Ook de uitwerking van de verdere samenwerking tussen VDAB en Actiris gaat zeer traag. Wat wel is uitgewerkt, zijn de afspraken rond de registratie van leerlingen. De actoren stellen dat dit een langzaam proces is, maar dat elke stap die tot nu toe op dit vlak gezet is een vooruitgang is ten opzichte van de vroegere situatie.

Wat de werking van het overlegplatform zelf betreft, kunnen we stellen dat het ROP van Brussel functioneert zoals de andere bestudeerde ROPs, afgezien van het feit dat de leden ook de institutionele context weerspiegelen die in Brussel anders is dan in het Vlaamse Gewest. De bevoegdheden worden op een gelijklopende manier ingevuld en ook de verklarende factoren zijn gelijk aan die van de andere ROPs.

9.5.5 Diversiteitstoets

Een aparte onderzoeksvraag betreft de mate van aandacht voor diversiteit in de overlegplatformen en andere vormen van samenwerking en de manier waarop dit zich uit in het handelen. Deze vraag werd beantwoord aan de hand van de voortgangsrapporten sinds schooljaar 2011-2012 en het onderwerp diversiteit kwam expliciet aan bod in de dashboards en de focusgroepen.

Een analyse van de voortgangsrapporten levert verschillende voorbeelden op van acties die gericht zijn op specifieke groepen binnen het stelsel van leren en werken:

- Bekendmaken en toelichten van projecten in de regio gericht op Roma;
- Brainstorm over jongeren voor wie de bestaande trajecten niet voor de hand liggen, zoals vluchtelingen en sans-papiers;
- Overleg over de problematiek van spijbelende jongeren;
- Overleg over de doorstroom van Buso-leerlingen in het deeltijds onderwijs;
- Overleg over ongekwalificeerde jongeren met een grote afstand tot de arbeidsmarkt, bijvoorbeeld in functie van de toeleiding naar Werkinlevingsprojecten voor Jongeren (WIJ!);
- Analyse van de problematiek van niet-Nederlandstalige jongeren en analyse van het aanbod voor deze jongeren;
- Bijdragen tot de realisatie of uitbreiding van acties voor jongeren die geen Nederlands spreken binnen het kader van voorttrajecten, al dan niet in samenwerking met andere actoren (zoals Huis van het Nederlands);
- Signaleren van het ontbreken van een gepast aanbod voor leerlingen die ouder zijn dan 18 en niet arbeidsrijp zijn.

Een analyse van de dashboards leverde weinig of geen aanvullende of nieuwe informatie op. Enkele respondenten merkten op dat het werken met kansengroepen en rekening houden met diversiteit inherent is aan het stelsel van leren en werken. In het huidige stelsel van leren en werken is het niet mogelijk om kansengroepen of diversiteit te negeren.

In de focusgroepen werd het onderwerp diversiteit opnieuw voorgelegd. De bevindingen uit de twee vorige onderzoeksstappen worden hierin bevestigd en aangevuld. Er is ruim aandacht voor de specifieke problematiek van vele jongeren binnen het stelsel van leren en werken, en voor specifieke subgroepen. De leden van de ROPs zijn van mening dat rekening houden met diversiteit/acties implementeren voor specifieke kansengroepen inherent is aan het werken met jongeren uit het stelsel van leren en werken. De doelgroep kan in zijn geheel als kansengroep beschouwd worden. Voor de leden van de ROPs die rechtstreeks werken met de jongeren (centra voor deeltijds onderwijs, centra voor deeltijdse vorming, Syntra, aanbieders van voorttrajecten en brugprojecten) is het onderdeel van de missie van hun organisatie. Als er zich binnen die groep nog specifieke kansengroepen aftekenen (zoals Roma, jongeren die het Nederlands niet beheersen), dan komt dat ook aan bod op het ROP. De 'acties' gaan van brainstorm over signaleren aan de overheid tot zorgen voor specifieke realisaties.

De discussie in de focusgroep brengt nog twee risico-factoren aan het licht, die – zelfs binnen een systeem voor wie kansengroepen het merendeel van de leerlingen uitmaken - tot uitsluiting kunnen leiden: 1) de afstemming van het opleidingsaanbod in die mate focussen op de kans dat het voltijds engagement gerealiseerd wordt dat vooral de sterke

leerlingen aangetrokken of behouden blijven en de zwakkere geen of moeilijker een plaats vinden, en 2) een niet-adequate aanpak van jongeren die niet-onmiddellijk beschikbaar zijn (NOB), zoals jongeren die ernstige psychische of fysieke gezondheidsproblemen hebben of jongeren die geplaatst zijn in een instelling van de bijzondere jeugdzorg, of meisjes die zwanger zijn/pas bevallen zijn. Deze zaken zijn mogelijk voorwerp van overleg met betrekking tot de uitoefening van bevoegdheid 1, 2 en 3, en zijn onderhevig aan de beperkingen die daar werden beschreven.

9.6 Conclusie

We komen tot de conclusie dat het ROP ervoor gezorgd heeft dat relevante actoren samengebracht worden in een constellatie die zich elders niet voordoet (tegelijk aanwezigheid van alle actoren uit het stelsel leren en werken, netoverschrijdend, aanwezigheid van socio-economische actoren). Het ROP heeft ook verschillende actoren dicht bij elkaar kunnen brengen en zaken kunnen bespreken die men vroeger niet besprak of zelfs niet bespreekbaar waren. Dit komt doordat de focus ligt op overleg. Dit heeft echter ook een keerzijde: de invulling van de bevoegdheden is te vrijblijvend om daadwerkelijk een impact te hebben. Belangrijke knelpunten zijn dat het spanningsveld tussen overleg en autonomie, tussen de regionale belangen en de individuele belangen van de actoren, tussen het individuele belang van de leerling en het belang van de actoren niet kon worden overbrugd en er blijft een kloof tussen de twee systemen binnen het stelsel van leren en werken,

Wat de invulling van de bevoegdheden betreft, constateren we het volgende:

Er zijn twee bevoegdheden die consequenties hebben als ze niet uitgeoefend worden, nl. het afstemmen van vraag en aanbod inzake voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname en het bespreken van het regionale opleidings- en vormingsaanbod. Deze twee bevoegdheden worden dan ook systematisch uitgeoefend, zij het in het geval van de eerste bevoegdheid partieel. In de praktijk gaat het namelijk vooral over de kwantitatieve afstemming van voortrajecten en brugprojecten. Kwalitatieve afstemming wordt weinig tot niet uitgeoefend door het ROP. Afstemming met betrekking tot arbeidsdeelname is nauwelijks een onderwerp.

De andere bevoegdheden worden eveneens uitgeoefend, maar aangezien er geen consequenties aan verbonden zijn, gebeurt dit op een meer vrijblijvende manier. Dat is niet in tegenspraak met het decreet (het decreet spreekt ook over 'bespreken', 'overleg', 'uitwisselen'). We merken dat de manier waarop men de bevoegdheid invult om initiatieven te nemen bij sociaal-economische actoren en sociale partners om het voltijds engagement te bevorderen, sterk overlapt met de bevoegdheid 'deskundigheid en know-how benutten en uitwisselen vanuit de diverse maatschappelijke domeinen'.

Er is zeker sprake van samenwerking met VDAB, met (individuele) werkgevers en sectoren, maar dit gebeurt in mindere mate vanuit het ROP en in sterke mate vanuit de individuele actoren. (Het gaat in de meeste gevallen dan ook om concrete, operationele samenwerking.) VDAB is rechtstreeks betrokken in het overlegplatform, werkgevers en sectoren eerder onrechtstreeks (via RESOC of BNCTO), al doet men inspanningen of heeft men inspanningen gedaan om die laatste te betrekken. Het RTC is geen actor in het overlegplatform, wordt ook niet aangesproken of betrokken door het overlegplatform en ook voor de individuele actoren in het ROP blijkt een RTC weinig betekenis te hebben.

De beperkingen in de uitvoering van de bevoegdheden van het ROP vinden hun verklaring in elk van de vier bestudeerde verklarende factoren, namelijk het gezamenlijk handelen, het referentiekader en doelbepaling, factoren eigen aan het decreet en de werking van het ROP, factoren eigen aan het stelsel van leren en werken en het onderwijssysteem.

Het decreet geeft weinig echte bevoegdheden aan het ROP en plaatst het ROP expliciet in een additionele rol. Niet elke actor heeft een duidelijk mandaat, en zelfs actoren met een duidelijk mandaat zijn ondergeschikt aan beslissingen die op een ander niveau genomen worden. Ook continuïteit (hetzij door een vaste afvaardiging, hetzij door een goede overdracht of informatie-uitwisseling) in de vertegenwoordiging in het ROP is voor verschillende actoren moeilijk te realiseren. Door de eerder zwakke bevoegdheden is het moeilijk te realiseren dat alle actoren zich sterk betrokken voelen. Voor sommige actoren is er ook weinig betrokkenheid door het gebrek aan continuïteit of doordat men vanuit de eigen organisatie bij een aantal bevoegdheden weinig kan inbrengen.

Zoals gezegd heeft het ROP hoofdzakelijk een additionele rol. Alles wat tot de bevoegdheid van individuele actoren behoort, blijft ook hun bevoegdheid. Het overleg in het ROP creëert ook geen verplichtingen, bijvoorbeeld op het vlak van informatiedeling en transparantie. Daarnaast legt vooral de manier waarop het stelsel van leren en werken gefinancierd wordt een hypotheek op de werking van het ROP.

Niettegenstaande zo goed als alle relevante actoren betrokken worden in het ROP, is er zeker niet altijd sprake van gezamenlijk handelen. Sommige bevoegdheden zijn niet voor alle actoren relevant, niet alle actoren zijn even betrokken of hebben een duidelijk mandaat in het ROP. Doordat er naast het ROP ook zeer veel overleg is, is er veel samenwerking op operationeel niveau. Dit lijkt ten koste te gaan van aandacht voor meer beleidsmatige aspecten en afstemming. Het belangrijkste knelpunt blijft het betrekken van sociaal-economische actoren op een adequate en structurele manier, ook al heeft men daar wel inspanningen voor gedaan. Mogelijk is het ROP toch niet het geschikte platform hiervoor.

Ook al kunnen alle actoren zich scharen achter de doelen en principes van het stelsel van leren en werken, maar dit wordt vaak doorkruist door individuele organisatorische belangen. Maar zelfs binnen een gedeeld referentiekader kunnen dezelfde aspecten een ander gewicht krijgen naargelang de actor. Het ROP heeft geen instrumenten om hiermee om te gaan.

Wat het Brussels Hoofdstedelijk Gewest betreft, zagen we dat er geen grote verschillen in functioneren zijn in vergelijking met de drie bestudeerde ROPs in het Vlaamse Gewest. In het ROP wordt rekening gehouden met de andere institutionele context. Het belangrijkste probleem is dat de uitvoering van het decreet vele jaren lang gehinderd is geweest door het niet afsluiten van de nodige overeenkomsten door de betrokken overheden, wat zich tot op vandaag laat voelen.

Tot slot kunnen we stellen dat diversiteit op een voor de actoren vanzelfsprekende manier aan bod komt in het ROP.

10 Samenvatting en conclusies

Op 10 juli 2008 werd het decreet Leren en Werken ingevoerd. Dit decreet had een ingrijpende verandering van het Vlaamse stelsel van duaal leren voor ogen en werd ingevoerd om een aantal knelpunten van de vroegere systemen van leren en werken te remediëren. Het decreet had vier grote doelen voor ogen : (1) het realiseren van voltijds engagement, (2) een volwaardige certificering tot stand brengen, (3) meer afstemming tussen de verschillende systemen georganiseerd door verschillende actoren (Centra voor Deeltijds Onderwijs, Centra voor Deeltijdse Vorming en Syntra) en (4) het aanbieden van een traject op maat van iedere leerling.

Dankzij de invoering van dit decreet kunnen leerlingen zowel binnen Syntra als in het DBSO een getuigschrift behalen. Leerlingen moeten voldoen aan het voltijds engagement, met een component leren en een component werkplekleren. De component leren kan gevolgd worden in Centra voor Deeltijds Onderwijs en in Syntra. Het uiteindelijke doel van de component werkplekleren is de arbeidsdeelname. Er werden echter ook bijkomende fasen in het leven geroepen om leerlingen te ondersteunen die hier nog niet klaar voor zijn. Leerlingen die niet arbeidsrijp zijn, kunnen werken aan hun arbeidservaring in een brugproject. Leerlingen die nog niet weten welke opleidingsrichting ze willen uitgaan, kunnen hierbij in een voortraject terecht. Verder is er ook nog het persoonlijk ontwikkelingstraject (POT) op maat van kwetsbare jongeren in problematische situaties. Door middel van intensieve individuele begeleiding en aangepaste activiteiten wordt de zelfredzaamheid en het maatschappelijk functioneren van jongeren beoogd. Het uiteindelijke doel is hen te begeleiden naar een kwalificerend traject.

De centrale boodschap in het decreet Leren en Werken is dat de realisatie van voltijds engagement voor elke jongere binnen een optimaal leertraject op maat moet leiden tot een beroepsgerichte kwalificatie.

Het rapport is grotendeels gestructureerd rond een aantal topics die vooropgesteld werden in de oproep die voorafging aan dit onderzoeksrapport : maatwerk, voltijds engagement, het proces van modularisering en de effecten ervan, de financiering van het stelsel van Leren en Werken en de rol van de regionale overlegplatformen.

10.1 Data en methodologie

Voor dit onderzoek werden diverse databronnen gebruikt, zowel primaire als secundaire gegevens werden verzameld en geanalyseerd. Vooreerst werden tal van secundaire documenten geraadpleegd. Een deel van de analyses is gebaseerd op administratieve data die geleverd werd door het Departement Onderwijs en Vorming enerzijds en Syntra Vlaanderen anderzijds. Beide bronbestanden werden vervolgens door de Vlaamse Dienstenintegrator (VDI) gekoppeld. Vervolgens werden deze gegevens (opnieuw via de VDI) door de Kruispuntbank voor Sociale Zekerheid (KSZ) aangevuld met een aantal variabelen die verkregen werden na koppeling met het Datawarehouse Arbeidsmarkt en Sociale Bescherming (DWH AM&SB) van de KSZ. De gegevens omtrent schoolloopbaan werden opgevraagd op het niveau van individuele leerlingen in DBSO of leertijd, aangevuld met een controlegroep van leerlingen uit BSO en BUSO OV3. Deze

kwantitatieve data werden met verschillende technieken geanalyseerd : beschrijvende statistieken, sequentie-analyse, OLS (Ordinary Least Squares) regressie, logistische regressie, ordered logistische regressie, multinomiale logistische regressie en difference-in differences regressie.

Tevens werden ook primaire kwalitatieve data verkregen via bevraging van een aantal relevante actoren. Hierbij werd vooral gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews, dashboardmethode en focusgroepen.

10.2 Studiehistoriek van leerlingen in Leren en Werken

In het empirische gedeelte van dit rapport werd vooreerst getracht om het profiel te schetsen van leerlingen die instromen in Leren en Werken. Door middel van sequentie-analyse werd nagegaan wat het profiel is van de instromende leerlingen. Uit de analyses blijkt dat de grootste groep van leerlingen die (na verloop van tijd) in het deeltijds onderwijs komt eerst 2 jaar ingeschreven was in het GSO (gemeenschappelijk secundair onderwijs (= de 1e graad)), gevolgd door 1 of meerdere schooljaren in het BSO. Vervolgens is er een groep van leerlingen die na GSO eerst nog een of meerdere jaren TSO volgt alvorens (eventueel eerst via BSO) in DBSO of leertijd in te schrijven (een indicatie voor het watervalstelsel). Verder is er ook een groep die rechtstreeks vanuit GSO instroomt in leren en werken: dit zijn hoofdzakelijk leerlingen die al schoolse vertraging hebben opgelopen. Ten slotte is er ook nog een groep leerlingen die na twee of meer jaar in BUSO OV3 instroomt in (voornamelijk) DBSO en (in mindere mate) in de leertijd.

10.3 Maatwerk voor elke leerling

Om elke leerling een gepast traject te kunnen aanbieden werd het concept van maatwerk ingevoerd : leerlingen kunnen (althans in het DBSO) in vier fasen ingeschaald worden: een persoonlijk ontwikkelingstraject, brugproject, voortraject en arbeidsdeelname. Na inschrijving in een Centrum voor Deeltijds Onderwijs of Syntra wordt een intakegesprek gevoerd, waarin onder andere gepeild wordt naar eerder verworven competenties en naar de schoolloopbaan van de leerling. Na dit intakegesprek volgt voor DBSO-leerlingen een screening die leidt tot een trajectadvies dat de leerling inschaalt in een van de vier fasen binnen Leren en Werken (arbeidsdeelname, voortraject, brugproject of een persoonlijk ontwikkelingstraject). Binnen de leertijd kunnen leerlingen bij hun inschrijving enkel ingeschaald worden in arbeidsdeelname. Indien het contract verbroken wordt, kan de trajectbegeleider de leerling toeleiden naar een voortraject.

Om ingeschaald te worden in arbeidsdeelname moet de jongere arbeidsrijp en arbeidsbereid zijn. Indien een jongere wel arbeidsbereid is, maar over onvoldoende arbeidsgerichte vaardigheden en attitudes beschikt, kan hij (enkel in het DBSO) ingeschaald worden in een brugproject. Deze jongeren kunnen werkervaring opdoen binnen een VZW, OCMW of gemeentebestuur. Indien een jongere over onvoldoende basisvaardigheden en attitudes beschikt en geen duidelijk loopbaanperspectief heeft, wordt hij ingeschaald in een voortraject. Deze jongeren worden begeleid in het aanleren van sociale vaardigheden. De meest kwetsbare jongeren in problematische situaties

kunnen terecht in een Persoonlijk Ontwikkelingstraject (POT). Deze jongeren worden intensief begeleid om de zelfredzaamheid en het maatschappelijk functioneren te bevorderen.

Uit de sequentie-analyses die nagaan welke fasen een leerling doorlopen heeft, kan geconcludeerd worden dat men er binnen het DBSO niet in slaagt om een grote groep van leerlingen (21%) in te schalen in een van de vier fasen van leren en werken: deze groep leerlingen komt dus nooit in een van deze vier fasen terecht, maar blijft in een oneigenlijke fase 'niet onmiddellijk beschikbaar' of 'te oriënteren'. Verder blijkt ook dat er nauwelijks ononderbroken overgangen zijn tussen de vier fasen: bij de overgrote meerderheid van de leerlingen zitten er bij de overgang tussen twee fasen steeds 'gaten', zijnde een of meerdere periodes van 'niet onmiddellijk beschikbaar' of 'te oriënteren'. De precieze oorzaken van de weinig vlotte overgangen tussen twee fasen blijven onduidelijk. Mogelijks zijn er moeilijkheden met het afstemmen van het aanbod op de noden bij de leerlingen. Het is ook mogelijk dat de oriëntering/toeleiding van leerlingen hapert. Waarschijnlijk gaat het om een combinatie van verschillende oorzaken. Maar het is wel opvallend dat de doelstelling van 'maatwerk' voor een grote groep jongeren niet behaald wordt. Er zou naar gestreefd moeten worden om de overgangen tussen de fasen vlot te laten verlopen en de duur van de oneigenlijke fasen tot een minimum te beperken. Bij Syntra start de overgrote meerderheid van de leerlingen met een of meerdere periodes van arbeidsdeelname. Een relatief grote groep komt na één periode van arbeidsdeelname terecht in een periode van actief solliciteren, waarna eventueel nog arbeidsdeelname kan volgen.

We bestudeerden ook de tijd die jongeren in een bepaalde fase doorbrengen. Regressie-analyses die pogen de tijd te schatten die leerlingen doorbrengen in een bepaalde fase (binnen DBSO) geven aan dat, over de jaren heen, de duurtijd in arbeidsdeelname en in POT is toegenomen. De duur van voortraject, 'te oriënteren' en 'niet onmiddellijk beschikbaar' is daarentegen afgenomen. Slechts een beperkt aantal andere variabelen die in de modellen opgenomen werden hebben een significante impact op de duurtijd van een bepaalde fase : voor problematische afwezigheden en leeftijd is de impact op de duur van de fasen verschillend naargelang de fase. Leerlingen met problematische afwezigheden blijven langer in een POT, in 'te oriënteren' en in 'niet onmiddellijk beschikbaar' en blijven korter in arbeidsdeelname of brugprojecten dan andere leerlingen. Oudere leerlingen hebben een langere verblijfsduur in 'te oriënteren' en in 'niet onmiddellijk beschikbaar' maar verblijven minder lang in een brugproject, POT en voortraject. De indicatoren die eventuele verschillen in duurtijd in de grootsteden (Antwerpen, Gent en Brussel) ten opzichte van de andere steden en gemeenten moeten capteren, geven eveneens een gemengd beeld : de impact op de duurtijd van een bepaalde fase is : het is dus niet zo dat de drie grootsteden op een gelijkaardige manier afwijken van de niet-grootsteden.

Naast de duurtijd van een bepaalde fase, poogden we ook de kans om in een specifieke fase ingeschaald te worden te verklaren. Hieruit blijkt dat de kans om in een van de vier eigenlijke fasen (POT, arbeidsdeelname, brugproject of voortraject) terecht te komen afneemt over de schooljaren heen (in vergelijking met de kans op verblijf in de categorie "Te oriënteren"). Verder vinden we dat leerlingen met problematische afwezigheden meer kans hebben om in een POT, een voortraject of in de categorie 'niet onmiddellijk beschikbaar' terecht te komen en minder kans hebben op arbeidsdeelname of een brugproject. Oudere leerlingen blijken meer kans te hebben op arbeidsdeelname, maar minder kans op een brugproject, een POT, een voortraject of om in de categorie 'niet

onmiddellijk beschikbaar' terecht te komen. Dit is waarschijnlijk gedeeltelijk te verklaren door de leeftijdsgrenzen voor brugprojecten, POT en voortrajecten

Vervolgens bekeken we het rendement van de opleidingen binnen het nieuwe stelsel van Leren en Werken. We analyseerden eerst de kans op het behalen van een kwalificatie. We vergeleken hiervoor leerlingen die uitstromen uit het onderwijs binnen het stelsel van leren en werken met een controlegroep van uitstromers uit BSO en BUSO OV3. De analyses tonen aan dat vanaf 2009 leerlingen in het stelsel van leren en werken het relatief gezien beter doen dan leerlingen uit de controlegroep. De invoering van nieuwe stelsel vanaf het schooljaar 2009 heeft dus een bijkomende (in vergelijking met de evolutie van de controlegroep) positieve impuls gegeven heeft aan de kwalificatiekansen van leerlingen binnen leren en werken. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat bepaalde kwalificaties bij Syntra slechts mogelijk zijn vanaf 2009. Een andere vorm van rendement is arbeidsdeelname (gemeten tijdens het laatste schooljaar van de leerlingen). De impact van het nieuwe stelsel op verschillende indicatoren van arbeidsdeelname (op basis van een koppeling met gegevens uit het DWH AM&SB) toont overwegend een negatieve impact : leerlingen uit het DBSO verdienen vanaf 2009 relatief gezien (d.w.z. in vergelijking met de evolutie van de controlegroep) minder en ook hun tewerkstellingsgraad is kleiner geworden. De kans op arbeidsdeelname zelf (dus ongeacht het percentage van tewerkstelling) verschilt niet significant ten opzichte van de controlegroep na invoering van het stelsel van Leren en Werken.

10.4 Voltijds engagement

Naast het aanbieden van maatwerk, was ook de realisatie van voltijds engagement een belangrijke doelstelling van het decreet. Binnen het stelsel van Leren en Werken moet een leerling minimaal 28 uur per week (combinatie van een component leren en een component werkplekleren) presteren om aan de vervulling van de deeltijdse leerplicht te voldoen. De component leren kan gevolgd worden in het DBSO of onder de vorm van theoretische vorming binnen de leertijd. In het DBSO kan aan de component werkplekleren voldaan worden via arbeidsdeelname, brugprojecten of een voortraject. Binnen de leertijd kan aan deze component voldaan worden via een praktijkopleiding of (indien de leerovereenkomst opgeschort of verbroken is) via een voortraject. Een leerling die een persoonlijk ontwikkelingstraject volgt kan dit niet combineren met arbeidsdeelname.

Uit een analyse van fasen op basis van administratieve data blijkt dat het voltijds engagement in het DBSO in minder dan de helft van de trajectstukken gerealiseerd wordt. Beschrijvende statistieken tonen bovendien aan dat de evolutie van het aandeel van de 4 eigenlijke fasen binnen leren en werken (arbeidsdeelname, brugproject, POT en voortraject) eerder dalend is. De fractie 'te oriënteren' daarentegen stijgt van 30% in 2009 tot 36% in 2012. Het aandeel dagen dat leerlingen doorbrengen in een fase met voltijds engagement lijkt te stabiliseren rond 60%. Ook hier is er geen indicatie dat dit percentage over de jaren heen zou verbeteren. De schattingsresultaten van logistische regressiemodellen bevestigen deze bevindingen van een dalende trend van de kans op voltijds engagement.

10.5 Ontwikkeling van modulaire opleidingsstructuren en rendement van modulair onderwijs

Naar aanleiding van de invoering van het decreet Leren en Werken werden eveneens een aantal opleidingen (gefaseerd) gemodulariseerd. In dit onderzoek evalueerden we het proces zoals dat omschreven werd in het decreet en verder werd geïmplementeerd door DBO, later AKOV. We keken met andere woorden naar het proces dat leidde tot de modulaire opleidingsstructuren, en bekeken de relevantie van de procesonderdelen en de betrokken actoren, en de efficiëntie van het doorlopen van dit proces. Hiervoor werden documenten bestudeerd en kwalitatieve data geanalyseerd, verzameld bij de betrokken actoren. De implementatie van de modulaire opleidingsstructuren in de scholen zelf, viel buiten de scope van dit onderzoek¹⁷.

Bij de implementatie van dit proces werden de meeste procesonderdelen uitgevoerd zoals voorzien en dragen ze tevens bij tot een goed verloop van de procedure. De beslissingen worden doorgaans genomen op basis van relevante informatie en het systematisch toepassen van relevante criteria. De kwaliteit van de informatie die nodig is voor het proces is echter niet altijd voldoende en het toepassen van criteria laat nog ruimte voor interpretatie waardoor niet iedereen per definitie tot dezelfde conclusie komt. Verder blijkt de impact van adviezen van VLOR en Syntra Vlaanderen beperkt te zijn.

Wat betreft de actoren die betrokken zijn in het proces van modularisering, kan geconcludeerd worden dat de juiste actoren betrokken zijn en dat elke actor relevant is (de concrete rollen van de diverse actoren zijn echter niet steeds nauwkeurig afgelijnd). Verder zijn ook noodzakelijke randvoorwaarden zoals continuïteit, beschikbaarheid en expertise vrij goed vervuld. Het grootste aandachtspunt betreft hier de inbreng van de sectoren.

Het doorlopen van het proces van modularisering gebeurde met de jaren steeds efficiënter (kortere doorlooptijd), zonder aantoonbaar kwaliteitsverlies. De beslissing om modularisering gefaseerd te laten verlopen heeft bijgedragen tot de groeiende efficiëntie van het proces. Ondertussen zijn er nieuwe ontwikkelingen die maken dat een deel van de procedure overbodig is geworden (of beter gezegd, een plaats heeft in een ander proces), namelijk de invoering van de kwalificatiestructuur. Het bepalen van referentiekaders is in het proces van modularisering overbodig geworden (het decreet werd op dit vlak ondertussen al aangepast).

Naast het proces van modularisering werd ook de impact bestudeerd van modularisering op het behalen van een kwalificatie (een kwalificatie is een kwalificatie van secundair onderwijs (diploma); een studiegetuigschrift van het zesde leerjaar voltijds gewoon beroepsonderwijs; een certificaat; een getuigschrift van opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair onderwijs). Dit gebeurde met een kwantitatieve onderzoeksmethode waarbij gemodulariseerde trajecten zowel voordien als nadien vergeleken werden, als met een controlegroep. Wat betreft de impact van modularisering is gebleken dat de kans op het behalen van een kwalificatie hoger is bij gemodulariseerde opleidingen. Wat betreft het behalen van andere studiebewijzen kan gesteld worden dat er na de modularisering een stijging is van de

¹⁷ Wie hier meer over wil weten, verwijzen we naar het werk van de onderwijsinspectie.

kwalificatiegetuigschriften DBSO 18-25 jaar en van getuigschriften van verworven competenties. Globaal genomen kan gesteld worden dat modularisering gunstig was voor het uitstroomniveau van leerlingen.

Wanneer de link met de arbeidsmarkt bekeken wordt, blijkt dat modularisering niet leidt tot een verbetering van de arbeidsmarktprestaties van leerlingen : modularisering leidt niet tot een hoger arbeidsvolume, de dagloonklasse van leerlingen uit gemodulariseerde opleidingen is lager, ze komen vaker in contact met tewerkstellingsmaatregelen en hebben meer ervaring met werkloosheid tijdens hun laatste schooljaar.

10.6 Financiering van het stelsel

Uit een doorlichting van de diverse financieringsbronnen en –systemen blijkt voornamelijk dat de financiering van het stelsel Leren en Werken een complex geheel van procedures is, van niveaus en bevoegdheden. De financiering komt uit ESF-middelen, federale premies, verminderingen en vrijstellingen, Vlaamse subsidies of financiering, gedeelde ESF- en Vlaamse financiering, financiering van het Brussels Hoofdstedelijk gewest, provincies, steden en gemeenten, stichtingen. Sociale en sectorale fondsen bieden daarbovenop ook nog verschillende vormen van steun. De financiering is zeer versnipperd, geeft soms tegenstrijdige prikkels aan de ontvangers ervan en is bovendien niet structureel, wat voor onzekerheid en moeilijkheden inzake lange termijn beleid zorgt bij de aanbieders op het micro-niveau.

10.7 Rol van de regionale overlegplatformen

Finaal werd ook de rol en werking van de regionale overlegplatformen (ROPs) bekeken. Het decreet geeft aan deze overlegplatformen namelijk een aantal bevoegdheden. We bekeken de manier waarop deze bevoegdheden regionaal worden ingevuld en in welke mate en gingen na welke factoren hiervoor een verklaring bieden. Na een plananalyse (= analyse van het beleid op zich) volgde een diepte-analyse van vier regionale overlegplatformen. Hiervoor werden documenten geanalyseerd en focusgroepen georganiseerd bij vier overlegplatformen. De focusgroepen werden voorbereid op basis van/aangevuld met schriftelijke informatie die voorafgaandelijk systematisch verzameld werd bij de leden van diezelfde vier regionale overlegplatformen.

De ROPs hebben ervoor gezorgd dat relevante actoren samengebracht worden in een constellatie die zich elders niet voordoet (tegelijk aanwezigheid van alle actoren uit het stelsel leren en werken, netoverschrijdend, aanwezigheid van socio-economische actoren). Aangezien de focus op overleg ligt, zijn vele zaken bespreekbaar. De focus op overleg heeft echter ook voor gevolg dat de bevoegdheden eerder vrijblijvend ingevuld worden en de impact relatief beperkt is. Twee bevoegdheden die minder vrijblijvend en wel degelijk systematisch uitgeoefend worden zijn : (1) het bespreken van het regionale opleidings- en vormingsaanbod en (2) het afstemmen van vraag en aanbod inzake voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname. De bespreking van het aanbod heeft echter weinig impact omdat andere processen en belangen een belangrijkere impact hebben. Ook de afstemming van vraag en aanbod inzake voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname gaat niet zo ver als zou kunnen. In de praktijk gaat het namelijk vooral

over de kwantitatieve afstemming van voortrajecten en brugprojecten. Kwalitatieve afstemming wordt weinig tot niet uitgeoefend door het ROP. Afstemming met betrekking tot arbeidsdeelname is nauwelijks een onderwerp.

De beperkingen in de uitvoering van de bevoegdheden van het ROP vinden hun verklaring in elk van de vier bestudeerde verklarende factoren, namelijk het gezamenlijk handelen, het referentiekader en doelbepaling, factoren eigen aan het decreet en de werking van het ROP, factoren eigen aan het stelsel van leren en werken en het onderwijssysteem. Bovendien geeft het decreet ook weinig echte bevoegdheden aan het ROP en plaatst het ROP expliciet in een additionele rol. Verder heeft niet elke actor een duidelijk mandaat, en zelfs actoren met een duidelijk mandaat zijn ondergeschikt aan beslissingen die op een ander niveau genomen worden. Alles wat tot de bevoegdheid van individuele actoren behoort, blijft ook hun bevoegdheid. Het overleg in het ROP creëert ook geen verplichtingen, bijvoorbeeld op het vlak van informatiedeling en transparantie. Daarnaast legt vooral de manier waarop het stelsel van leren en werken gefinancierd wordt een hypotheek op de werking van het ROP.

Niettegenstaande zo goed als alle relevante actoren betrokken worden in het ROP, is er zeker niet altijd sprake van gezamenlijk handelen. Sommige bevoegdheden zijn niet voor alle actoren relevant, niet alle actoren zijn even betrokken of hebben een duidelijk mandaat in het ROP. Doordat er naast het ROP ook zeer veel overleg is, is er veel samenwerking op operationeel niveau. Dit lijkt ten koste te gaan van aandacht voor meer beleidsmatige aspecten en afstemming. Het belangrijkste knelpunt blijft het betrekken van sociaal-economische actoren op een adequate en structurele manier, ook al heeft men daar wel inspanningen voor gedaan. Mogelijk is het ROP toch niet het geschikte platform hiervoor.

11 Aanbevelingen

11.1 Evaluatiecriteria

In het decreet 'Leren en Werken' werd opgenomen dat het decreet na verloop van tijd geëvalueerd diende te worden. Op dat moment zou men eigenlijk al de criteria waarop geëvalueerd moet worden kunnen vastleggen. Op die manier is het voor alle actoren duidelijk op welke aspecten men zal evalueren én kan bepaald worden welke gegevens de diverse actoren moeten verzamelen en rapporteren om de evaluatie later op gepaste wijze te kunnen uitvoeren. Idealiter wordt op dat moment ook een nulmeting uitgevoerd. Goed en proactief beleid geeft aan wat de precieze doelstellingen zijn van het beleid en hoe de gewenste effecten er zouden uitzien. Specifiek voor het stelsel Leren en Werken zijn er diverse evaluatiecriteria mogelijk waaronder: het voltijds engagement, het behalen van een kwalificatie of succes op de arbeidsmarkt.

11.2 Gegevens en monitoring

Bij het voorbereiden, opvolgen en evalueren van beleid, zijn betrouwbare administratieve gegevens noodzakelijk. De onderzoekers in dit project hebben ondervonden dat er in de Vlaamse administraties veel goede wil bestaat om gegevens te ontsluiten voor onderzoek. Maar de zeer strikte regels, de wijzigende regels en de tussenstappen die nodig waren om verschillende gegevensbanken te koppelen maken een performante monitoring haast onmogelijk. We pleiten dan ook voor een centraal registratiesysteem dat enerzijds dient voor het toekennen van omkadering en werkingsmiddelen aan de diverse onderwijsinstellingen en anderzijds betrouwbare, actuele en beleidsrelevante gegevens bevat. De gegevens moeten ook koppeling toelaten met data uit andere departementen. Zulke gegevens moeten toelaten om evoluties in kaart te brengen en het beleid op te volgen en te evalueren. Op die manier kan het Vlaams onderwijs meer 'evidence based' worden zodat onderwijsvernieuwingen telkens geëvalueerd kunnen worden op hun (kosten-)effectiviteit.

11.3 Evaluatie decreet Leren en Werken

Het stelsel van Leren en Werken stoelt op een goede inschaling van de leerlingen in een fase. De screeningstool die door de VDAB gevalideerd is, wordt echter niet steeds op eenzelfde wijze uitgevoerd bij de verschillende CDO en Syntra. Dit bemoeilijkt een kwantitatieve analyse van de screening.

Indien de screening niet goed gebeurt, loopt de leerling het risico om niet het beste te kunnen werken aan zijn werkpunten en om de plaats van een andere leerling, die hier wel meer mee geholpen zou zijn, in te nemen. Daarom is het belangrijk om over een goed gevalideerd screeningsinstrument te beschikken waarmee in alle centra kan gewerkt worden.

Het plaatsen van een leerling moet steeds gebeuren omdat de screening hem ertoe geleid heeft en voor zolang dit nuttig is, niet omdat er geen plaats was in zijn eigenlijke fase. Het zou nuttig zijn dat de screeningsprocedures opgevolgd kunnen worden zodat kan onderzocht worden welke factoren bijdragen tot het al dan niet correct inschalen van een leerling. Een leerling inschalen in een voor hem onaangepaste fase kan immers betekenen dat een andere leerling die wel in die fase hoort, hier niet terecht kan. Het kan ook de motivatie en evolutie van de leerling zelf schaden.

De samenwerking tussen de centra voor deeltijdse vorming, de centra voor leerlingenbegeleiding en de Syntra kan opgeschroefd worden. Dit teneinde de opleidingen die in de verschillende centra georganiseerd geografisch dichter bij de leerlingen te brengen. Leerlingen die bij het CLB of de CDO voor de keuze van een opleiding staan, moeten ook meer wegwijs gemaakt worden naar de leertijd. Ook de omgekeerde weg zou gefaciliteerd kunnen worden : leerlingen die bv. nood hebben aan een brugproject zouden vanuit de leertijd doorverwezen kunnen worden naar de CDO.

In de verschillende fasen moet voldoende plaats gegarandeerd worden voor de leerlingen. Ze moeten steeds in de voor hen meest gepaste fase aan de slag kunnen, ongeacht waar er plaats is. Een essentieel element is hier ook in dat er genoeg arbeidsplaatsen aanwezig moeten zijn. Hiervoor is een nauwere samenwerking tussen de trajectbegeleiders van de CDO en Syntra in samenwerking met de VDAB en werkgeversorganisaties aangewezen.

Om voltijds engagement te kunnen behalen, moeten er voldoende werkplekken beschikbaar zijn, zowel in de brugprojecten als in de arbeidsdeelname. Binnen brugprojecten is het soms moeilijk om een passende betrekking te vinden voor opleidingen die verder verwijderd staan van de culturele of zorgberoepen. Werkgevers die in aanmerking komen voor deze brugprojecten moeten immers VZW of openbare besturen zijn. De kappersopleidingen zijn bijvoorbeeld erg succesvol, maar binnen de VZW en openbare besturen raken deze plaatsen moeilijk ingevuld. Daarom zou een screening moeten gebeuren van de opleidingen naar mogelijkheden binnen de brugprojecten. Voor deze opleidingen kan overwogen worden om een uitzondering toe te staan om in de private sector te werken, of om binnen de school zelf een kapsalon in te richten.

Om voldoende arbeidsplaatsen te garanderen, is het belangrijk dat de werkgevers goed ondersteund worden. Er moet een betere samenwerking aangegaan worden tussen de centra, werkgevers en sectoren om voldoende werkervaringsplaatsen te garanderen. Werkgevers die het opleiden van leerlingen op zich willen nemen, moeten hierin ondersteund worden. (De ondersteuning van werkgevers is ontoereikend, zo blijkt uit eerder onderzoek van De Rick, 2006). De werkgever moet duidelijkheid hebben over de voordelen van het aannemen van een leerling, welke subsidies en lastenverlagingen hij hiervan kan verkrijgen. Indien nodig moet hij juridische bijstand kunnen verkrijgen.

Het niveau en de inhoud van de opleidingen moet opgevolgd worden zodat leerlingen die uit het stelsel van Leren en Werken uitstromen aan de slag kunnen op de arbeidsmarkt. Hiertoe kan op structurele wijze een monitor opgesteld worden die het arbeidsmarktsucces in kaart brengt. Zo kunnen fluctuaties op de arbeidsmarkt, waarbij opleidingen minder goede arbeidskansen bieden, sneller opgespoord en bijgewerkt worden.

Inzake het proces van modularisering bevelen we aan om de sequentiële opeenvolging van stappen te respecteren, ook als daardoor de procedure langer duurt. Verder dient nagegaan te worden of er zinvolle stappen gezet kunnen worden zodat de advisering wel betekenis heeft en dient het informeel overleg een duidelijke plaats gegeven te worden in de procedure. Tevens zouden de rollen van de actoren beter omschreven kunnen worden en dient ervoor gezorgd te worden dat elk van de betrokken actoren ook zicht heeft op de rol van elk van de andere actoren. Indien het proces van modularisering hervat wordt, is het zinvol om opnieuw met fases te werken.

Het is van belang om de kwaliteit en relevantie van kwalificaties te bewaken : de bevinding dat er meer kwalificaties werden afgeleverd door de modularisering is gunstig, maar de kwalificaties moeten ook blijvend door de diverse stakeholders als kwalitatief ervaren worden. Het is verontrustend dat modularisering weliswaar leidt tot hogere kwalificatiekansen, maar tegelijk ook tot verslechterde deelname aan de arbeidsmarkt tijdens het laatste schooljaar. Het belang van een diploma middelbaar onderwijs kan niet genoeg onderstreept worden aangezien het een signaalfunctie is voor werkgevers. Als de modularisering echter de vlotte overgang naar de arbeidsmarkt zou bemoeilijken, moeten we dieper graven naar de onderliggende redenen. We zien twee mogelijkheden. Eenderzijds kan er nog onvoldoende begrip zijn bij werkgevers over de kwaliteit van gemodulariseerde trajecten. In dit geval zal de verslechterde arbeidspositie van leerlingen uit gemodulariseerde trajecten eroderen overheen de tijd. Anderzijds suggereert de wetenschappelijke literatuur dat door modularisering er eventueel een opdeling komt van beroepsvaardigheden, waardoor leerlingen het bredere plaatje uit het oog verliezen. In dit geval blijven leerlingen uit modulaire trajecten een competitief nadeel ondervinden op de arbeidsmarkt.

De kwantitatieve resultaten laten nauwkeurig het oorzakelijke effect zien van modularisering op diverse uitkomsten, maar verklaren niet waarom we het effect observeren. Hoewel de kwantitatieve resultaten gunstige effecten laten zien van modularisering met betrekking tot het behalen van een kwalificatie, is het aan te bevelen om via een kwalitatief onderzoek na te gaan hoe de modularisering een invloed heeft op de kwaliteit van de opleidingen, de actualisering van de leerinhouden en de momenten waarop studiebewijzen worden uitgereikt. Hier lijkt een belangrijke rol voor de Onderwijsinspectie voor weggelegd.

Het geheel aan contracten voor jongeren in arbeidsdeelname is divers en verwarrend. Gelet op de complexiteit van het systeem is het voor leerlingen én werkgevers waarschijnlijk niet eenvoudig om te weten op welke verminderingen ze recht hebben en welke papieren in orde moeten gebracht worden. We pleiten voor een vermindering en vereenvoudiging van de verschillende statuten. Er moet meer duidelijkheid komen in de incentives voor jongeren en de incentives voor bedrijven, zodat werkplekleren gestimuleerd wordt.

De financiering met ESF-middelen is niet structureel en houdt risico's in omdat vervolgfianciering niet zeker is. Indien de overheid beoogt om het stelsel van leren en werken een volwaardige plaats in te laten nemen in het onderwijslandschap, is het aan te bevelen dat de Vlaamse overheid een structurele financiering garandeert aan de verstrekkers. Hierbij kan nog steeds gepoogd worden om de middelen gedeeltelijk te recupereren via het ESF, maar het risico wordt op die manier gedragen door het hogere (Vlaamse) niveau in plaats van door de organisatoren van brugprojecten en voortrajecten.

Brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingsprojecten worden gefinancierd met ESF-middelen en door lokale overheden. Ze werken met gesloten enveloppes waarin een maximum aantal uren wordt vastgelegd. Hierdoor kunnen schokken van vraag naar plaatsen binnen deze fasen en per regio niet steeds opgevangen worden. De verdeling van de middelen van brugprojecten en voortrajecten gebeurt daarenboven op basis van overleg in een ROP en oproepen door vzw EPON. Dit biedt weinig zekerheid aan de organisatoren en hun personeel. Een structurele financiering door de Vlaamse Overheid zou het financiële risico voor de organisatoren beperken. Dit heeft ook gevolgen voor de oriëntatie en toeleiding: soms moeten promotoren scholen afremmen om leerlingen door te sturen, op andere momenten hebben ze leerlingen te kort en beginnen ze scholen te stimuleren om meer jongeren door te sturen.

De gesloten enveloppes van brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten zijn enkel bestemd voor één fase. Dit wil zeggen dat overschotten in de ene fase niet kunnen ingezet worden in een andere fase. Organisatoren die goede resultaten boeken en bijvoorbeeld leerlingen snel vanuit een voortraject naar een brugproject laten doorstromen, worden financieel niet beloond: in de pot van voortrajecten blijft er geld over en de wachtlijst voor de brugprojecten vergroot.

De regionale overlegplatformen bepalen het aantal uur dat brugprojecten en voortrajecten kunnen aanvragen. De regels die de regionale overlegplatformen volgen zijn echter niet op Vlaams niveau vastgelegd en verschillen dus van regio tot regio. Het zou nuttig zijn om een structuur van regels aan te bieden vanuit het Vlaamse niveau.

Het verschil in financiering tussen het DBSO en de leertijd moet bespreekbaar worden. De financiering van het DBSO door het AgODi en van de leertijd door het Departement Werk kan immers voor onduidelijkheid zorgen.

Een aantal aanbieders van Leren en Werken signaleren dat de voorziene middelen ontoereikend zijn om de jongeren op een goede manier te kunnen begeleiden of om het nodige didactische materiaal (vooral voor de praktijkopleiding) te voorzien. De kwaliteit van de praktijklessen lijdt hieronder en soms kunnen niet alle nodige opleidingen gegeven worden. Er moet dus werk gemaakt worden van een toereikende, billijke, structurele en overzichtelijke financiering.

Hoewel een individuele begeleiding beoogd wordt voor jongeren die met een problematiek worstelen (verslaving, taalachterstand,...), is hier mogelijk niet de nodige financiële ruimte voor. Het is echter belangrijk hier genoeg middelen voor te voorzien. In de financiering moeten voldoende middelen gereserveerd worden voor het begeleiden jongeren uit kansengroepen om op die manier bij te dragen aan meer gelijke onderwijskansen.

De verschillende contracten en daarmee samenhangende vergoedingen, voordelen en kosten zijn te divers en ingewikkeld. Het aantal contracten zou beter gestroomlijnd en vereenvoudigd worden.

Wat betreft de werking van de ROPs kunnen we op basis van dit onderzoek het volgende aanbevelen. Het regionaal overleg dient verdergezet te worden, waarbij de lijst van decretaal bepaalde leden herbekeken wordt. Men kan het best de bevoegdheden herbekijken en duidelijker formuleren wat men ermee wil bereiken of bepaalde bevoegdheden schrappen als ze weinig meerwaarde blijken te bieden (bijvoorbeeld het

overleg met betrekking tot problematische afwezigheden). Voor de bevoegdheden die men overhoudt, dient een duidelijker kader gecreëerd te worden waar mogelijk. Het meest urgent is de bevoegdheid 'bespreken van het regionaal opleidings- en vormingsaanbod'. Men zou eraan kunnen denken om de ROPs met een vaste lijst van criteria te laten werken en bij het al dan niet-goedkeuren van de programmatie-aanvraag de resultaten van het overleg in het ROP te laten meespelen. (Mogelijk moeten dan ook wel modaliteiten zoals stemrecht bekeken worden.) Op die manier krijgt het ROP meer waarde, wat ook zal bevorderen dat de betrokken actoren aanwezig zullen zijn met een duidelijker mandaat en een grotere betrokkenheid.

Idealiter wordt het stelsel van leren en werken verder ontwikkeld zodat de bevoegdheden van het ROP ten volle uitgeoefend kunnen worden in functie van het belang van de leerling en wordt herbekeken hoe de sociaal-economische actoren het best kunnen betrokken worden in het stelsel van leren en werken. Via de ROPs blijkt het niet evident te zijn. Verder blijkt dat de manier waarop het stelsel van leren en werken gefinancierd wordt, druk zet op het overleg binnen de ROPs. Het herbekijken van de financiering is ook in dit opzicht nodig. Voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest moet prioriteit gegeven worden aan het verder uitwerken van de samenwerking tussen VDAB en Actiris. De inspanningen van de ROPs kunnen gevaloriseerd worden door hen ook te gebruiken op een meer systematische en transparante manier als een bron van informatie voor het beleid.

Tot slot: heel wat leerlingen kiezen voor Leren en Werken na een watervalloopbaan. In die zin beschouwen heel wat leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals het stelsel Leren en Werken als de laagste stap in de hiërarchie van onderwijsvormen en studierichtingen in het Vlaams secundair onderwijs. We hopen dat de plannen voor de modernisering van het secundair onderwijs, en de plannen voor duaal leren ertoe zullen bijdragen dat in de toekomst de keuze voor de combinatie leren én werken een positieve keuze kan zijn.

12 Referenties

- Abadie, A. (2005). Semiparametric Difference-in-Differences Estimators. *Review of Economic Studies* 72(1), 1-19.
- Abadie, A., Diamond, A. & Hainmueller, J. (2010). *Journal of the American Statistical Association* 105(490), 493-505.
- Actieplan Voortijdig Schoolverlaten (2013), site:
http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/Actieplan_Vroegtijdig_Schoolverlaten_def.pdf
- Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. 2012. Why Does The Ethnic And Socio-Economic Composition Of Schools Influence Math Achievement? The Role Of Sense Of Futility And Futility Culture. *European Sociological Review*, 28, 366-378.
- AgODi (2010) Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2009-2010.
- AgODi (2011) Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2010-2011.
- Angrist, J. D. & Pischke J. S. (2009). *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*. Princeton University Press. Princeton and Oxford.
- Angrist, J. D. & Pischke J. S. (2015). *Mastering 'Metrics – The Path from Cause to Effect*. Princeton University Press. Princeton and Oxford.
- Ashenfelter, O. & Card, D. (1985). Using the Longitudinal Structure of Earnings to Estimate the Effect of Training Programs. *The Review of Economics and Statistics* 67(4), 648-660.
- Ashenfelter, O. (1978). Estimating the Effect of Training Programs on Earnings. *The Review of Economics and Statistics*, 60(1), 47-57.
- Athey, S. & Imbens, G. W. (2006). Identification and inference in nonlinear difference-in-differences models. *Econometrica* 74(2), 431-497.
- Bertrand, M., Duflo, E. & Mullainathan, S. (2004). How much should we trust differences-in-differences estimates?. *The Quarterly Journal of Economics* 119(1), 249-275.
- Besluit van de Vlaamse Regering van 31 juli 1990 betreffende de invoering van het deeltijds beroepssecundair onderwijs.
- Besluit van de Vlaamse Regering van 12 juli 2013 betreffende de erkenning en de subsidiëring van de centra voor vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen, vermeld in het decreet van 7 mei 2004 tot oprichting van het publiekrechtelijk vormgegeven extern verzelfstandigd agentschap Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming - Syntra Vlaanderen, bij het verstrekken van diensten van algemeen belang
- Besluit van de Vlaamse Regering van 14 december 2012 tot vastlegging van een subsidie voor de optimalisering van de omkadering voor de leertijd in 2012.

Besluit van de Vlaamse Regering van 16 december 2011 tot vastlegging van een subsidie voor de optimalisering van de omkadering voor de leertijd in 2011. Belgisch Staatsblad.

Besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 2010 tot vastlegging van een subsidie voor de optimalisering van de omkadering voor de leertijd in 2010. Belgisch Staatsblad.

Besluit van de Vlaamse Regering van 21 maart 2008 tot aanpassing van regelgeving die de financiering van de centra voor vorming voor zelfstandigen en KMO's regelt

Bobonis, G.J. and Finan, F. (2009). Neighborhood peer effects in secondary school enrollment decisions. *The Review of Economics and Statistics* 91(4), 695-716.

Brzinsky-Fay, C., Kohler, U. & Luniak, M. 2006. Sequence Analysis With Stata. *Stata Journal*, 6, 435.

Cabus, S. and De Witte, K. (2011), Does School Time Matter? On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review* 30, 1384-1398.

Cabus, S. and De Witte, K. (2014a). Does Unauthorized School Absenteeism Accelerates the Dropout Decision? -- Evidence from a Bayesian Duration Model. *Applied Economics Letters*. In Press.

Cabus, S. and De Witte, K. (2014b). The Effectiveness of Active School Attendance Interventions to Tackle Dropout in Secondary Schools -- A Dutch Pilot Case. *Empirical Economics*. In Press.

Card, D. & Krueger, A. B. (1994). Minimum Wages and Employment: A Case Study of the Fast-Food Industry in New Jersey and Pennsylvania. *The American Economic Review* 84(4), 772-793.

De Paepe, Verlackt, Dequae, Willot, Van Den Daele, Moriau. (1949) Kamer der Volksvertegenwoordigers. Toelichting bij het Wetsvoorstel betreffende het leerlingcontract van 20 oktober 1949.

De Rick, K. (2009). Deeltijds leren, deeltijds werken: spanningsvelden bij het realiseren van een voltijds engagement. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* (2-3), 232-240.

De Witte, K. and M. Csillag (2014), Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics* 22 (6), p. 549-569.

De Witte, K. and Rogge, N. (2012), Dropout from secondary education: all's well that begins well. *European Journal of Education* 47 (4), 131-149.

De Witte, K., Geys, B., and Solondz, C. (2014). Public Expenditures, Educational Outcomes and Grade Inflation: Theory and Evidence from a Policy Intervention in the Netherlands. *Economics of Education Review*. 40, 152–166.

Decreet betreffende de werkingsbudgetten in het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 wat de werkingsbudgetten betreft (4/07/2008).

Decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van Leren en Werken in de Vlaamse Gemeenschap. Opgehaald uit <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14032>

Departement Onderwijs en Vorming (2008) Vlaams Eurydice rapport. Overzicht van het Onderwijs en de Onderwijsorganisatie in Vlaanderen.

Dienst Beroepsopleiding Onderwijs. (2012) Mededeling aan de Centra voor Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs om in samenwerking met openbare besturen of diensten, bedrijven of ondernemingen voor het schooljaar 2012 – 2013 voorstellen van werkplekleren in te dienen binnen het stelsel van Leren en Werken en tevens toe te leiden naar Voortrajecten en Brugprojecten. Mededeling aan Syntra – Vlaanderen i.v.m. toeleiding naar voortrajecten binnen het stelsel van Leren en Werken.

Dienst Beroepsopleidingen. (2012) Richtlijnen voor Brugprojecten voor Organisatoren. Geldig voor 1 september 2012 – 31 augustus 2013.

Dienst Beroepsopleidingen. (2014) Richtlijnen betreffende Alternierend leren voor deeltijds leerplichtigen in de Centra Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs. 1 september 2014 – 31 augustus 2015.

Dienst Beroepsopleidingen. (2013) Richtlijnen betreffende voortrajecten voor organisatoren. 2012-2013. Richtlijnen geldig gedurende de periode 1 september 2012 – 31 augustus 2013.

Djait, F. (2014). Stelsel leren en werken in Vlaanderen. Cijfermatige basisanalyse van de opleidingsstatuten. Brussel: Departement WSE.

Duncombe, W., Lukemeyer, A. & Yinger, J. (2008). The No Child Left Behind Act: Have Federal Funds Been Left Behind? *Public Finance Review*, 36, 381-407.

Dynarski, S. M. (2003). Does Aid Matter? Measuring the Effect of Student Aid on College Attendance and Completion. *The American Economic Review* 93(1), 279-288.

Eisenhardt, K. M. 1989. Agency Theory - An Assessment And Review. *Academy Of Management Review*, 14, 57-74.

Ertl, H. (2000). Modularisation of Vocational Education in Europe: NVQs and GNVQs as a model for the reform of initial training provisions in Germany?. Oxford: Symposium Books.

Ertl, H. (2002). The Concept of Modularisation in Vocational Education and Training: The Debate in Germany and Its Implications. *Oxford Review of Education*, 53-73.

Esf, site, <http://www.esf-agentschap.be/nl/projectenkaart/creos-naar-werk>.

ESF, site, <http://www.esf-agentschap.be/nl/projectenkaart/producten/samen-voor-trajecten>

Fama, E. F. 1980. Agency Problems And The Theory Of The Firm. The Journal Of Political Economy, 88, 288-307.

Federale Overheid. Wet betreffende het Generatiepact van 23/12/2005.

FOD WASO, site. <http://www.werk.belgie.be/defaulttab.aspx?id=729>

FOD WASOa, site. Deeltijdse Arbeidsovereenkomst (in een alternerende opleiding). <http://www.werk.belgie.be/defaultTab.aspx?id=684>

FOD WASOb, site. De beroepsinlevingsovereenkomst in het kader van een alternerende opleiding in het Vlaams DBSO. <http://www.werk.belgie.be/defaultTab.aspx?id=22776>

FOD WASOc, site. De leerovereenkomst in het kader van de leertijd (Syntra) <http://www.werk.belgie.be/defaultTab.aspx?id=25490>

Gabardinho, A., Ritschard, G., Mueller, N. S. & Studer, M. 2011. Analyzing And Visualizing State Sequences In R With Traminer.

Harlen, W., & Crick, R. D. (2003). Testing and Motivation for Learning: What the Literacy Says. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Hassanpour, B., Utaberta, N., & Che Ani, A. I. (2013). Tutor-Based Approach toward Sustainable Architecture Education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 102, 33-41.

Hayward, G., & McNicholl, J. (2007). Modular Mayhem? A case study of the development of the A-level science curriculum in England. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 14(3), 335-351.

Hodgson, A., & Spours, K. (2003). Beyond A Levels: Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications. London: Kogan Page.

Imbens, G. & Wooldridge, J. (2007). What's New in Econometrics?. NBER Working Paper.

Jacob, B. & Ludwig, J. 2008. Improving Educational Outcomes For Poor Children. National Bureau Of Economic Research Working Paper Series, No. 14550, 51.

Jegers, M., Kesteloot, K., De Graeve, D. & Gilles, W. 2002. A Typology For Provider Payment Systems In Health Care. Health Policy, 60, 255-273.

Johnson, P. 2004. Education Policy In England. Oxford Review Of Economic Policy, 20, 173-197.

Kabinet van Frank Vandenbroucke, Instap in de systemen van Leren en Werken: intake en Screening. 27/08/2008.

Koninklijk Besluit betreffende arbeidsvoorziening en werkloosheid van 20/12/1963. Besluit van 11/03/2004 in: Aan de Slag. Overheidssteun voor banen! Beroepsoverstappremie – opleidingstrajecten voor het alternerend leren en werken.

<http://www.aandeslag.be/web4/fot2web/measureDetail.do?method=load&measureId=48102&measureMId=M-78&language=nl&viewPoint=employee>

Lazonder, A. W., & de Jong, F. P. C. M. (1999). Evaluation of transition in Dutch senior secondary vocational education. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 63-78.

Meyer, B. D. (1995). Natural and Quasi-Experiments in Economics. *Journal of Business & Economic Statistics* 13(2), 151-161.

Murnane, R. J. & Willett, J. B. (2011). *Methods Matter – Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research*. Oxford University Press. New York.

Onderwijsinspectie (2008) *Onderwijspiegel 2007-2008*. Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs en Vorming, Brussel.

Onderwijsinspectie (2013) *Onderwijspiegel 2012-2013*. Vlaamse Overheid, Departement Onderwijs en Vorming, Brussel.

Ong, C. and De Witte, K. (2013). The influence of ethnic segregation and school mobility in primary education on high school dropout – Evidence from regression discontinuity at a contextual tipping point. *UNU-Merit Working Paper Series 2013-064*, 35.

Papke, L. E. 2008. The Effects Of Changes In Michigan's School Finance System. *Public Finance Review*, 36, 456-474.

Pelleriaux, K. en De Rick, K. (2004). Evaluatie van het experiment modularisering in het secundair onderwijs. *OBPWO 02.03*.

Prendergast, C. 1999. The Provision Of Incentives In Firms. *Journal Of Economic Literature*, 37, 7-63

Rubin, D. B. (1978). Bayesian inference for Causal Effects: The Role of Randomization. *The Annals of Statistics* 6(1), 34-58.

Studer, M., Ritschard, G., Gabadinho, A. & Müller, N. S. 2011. Discrepancy analysis of state sequences. *Sociological Methods & Research*, 40, 471-510.

Steunpunt Lokale Netwerken (SLN) (2014), gesprek met Jeroen De Lathouwer en Femke Van Dormael (16 oktober 2014).

Smet Pascal, Vlaams Parlement Vragen en Antwoorden – NR 3 – December 2009

Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen. (2010) *Advies over de evaluatie van het decreet betreffende het stelsel van Leren en Werken*. Brussel. Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen

Sociaal-Economische Raad Vlaanderen. (2011) *Advies: Werplekieren: creativiteit en passie in het leerproces*. SERV, 23/11/2011.

Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (2013) *Advies: Leren en Werken: Naar een Krachtige Leerweg*. Brussel, 16/09/2013.

Stad Gent. (2013) Strategisch en Financieel Overzichtsrapport 2014-2019.

Termote, Galand, Deeltijds leren en werken: een opstap naar de arbeidsmarkt voor maatschappelijk kwetsbare jongeren? In Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, Verslag Armoedebestrijding 2010-2011. Strijd tegen de armoede. Een bijdrage aan politiek debat en politieke actie: 98-128.

Thomas, G. (1993). Some reactions to teaching of science using a modular scheme. *Educational Review* 45(3), 213-225.

Tindemans, B. (2014). Visies van opleidingsaanbieders en sectoren op competentieversterking. In: *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WSE*, 24(2), 91-118. Leuven: Steunpunt Werk en Sociale Economie / Uitgeverij Acco.

Van Droogenbroeck, De Boeck, De Coninck, Cops, Roggemans, (2014) De Slow motion intrede op de arbeidsmarkt. Het systeem Leren en Werken door de ogen van jongeren. 77p.

Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., & Van Damme, J. (2012). Vroege schoolverlaters in Vlaanderen tot 2010. Een analyse van de invloed van de financieel-economische crisis van 2008. Leuven: Steunpunt SSL, rapport nr. SSL/2012.01/1.2.0

Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., Van Damme, J. (2013). Vroege schoolverlaters in Vlaanderen in 2010. Indeling volgens locatie, opleidingsniveau van de moeder en moedertaal. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (SSL).

Van Landeghem, G., De Fraine, B., Gielen, S., Van Damme, J. (2014). Hoeveel vroege schoolverlaters heeft deze school? Een nieuwe indicator waarin elke leerling meetelt. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (SSL).

Vandenbroucke (2007) Conceptnota afwisselend Leren en Werken. Brussel. Ministerie van Onderwijs en Vorming

Vlaamse Onderwijsraad. (2006). Advies over de modularisering in het secundair onderwijs. Opgehaald uit <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rso-adv005-0506.pdf>

Vlaamse Onderwijsraad en Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (2010) Advies over de evaluatie van het decreet betreffende het stelsel van werken en leren.

Vlaamse Onderwijsraad (2014) , Advies over de Evaluatie van het Decreet Leren en Werken. 16 januari 2014.

Vlaamse regering (2013). *Masterplan hervorming secundair onderwijs*.

Vlaamse regering (2015). *Conceptnota duaal leren: een volwaardig kwalificerende leerweg*. Brussel: Vlaamse regering.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015). *Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Werkwinkel Brussel. <http://www.schakelsnaarwerk.be/nl/aanbod/voortraject-op-stap>

Wesselink, R. (2010). *Comprehensive Competence-based Vocational Education: The Development and Use of a Curriculum Analysis and Improvement Model*. The Netherlands: Wageningen University.

Wet Betreffende de leerplicht, goedgekeurd op 29 juni 1983

Wilde, S., Wright, S., Hayward, G., Johnson, J., & Skerrett, R. (2006). *Nuffield Review Higher Education Focus Groups: Preliminary Report*. Oxford: University of Oxford.

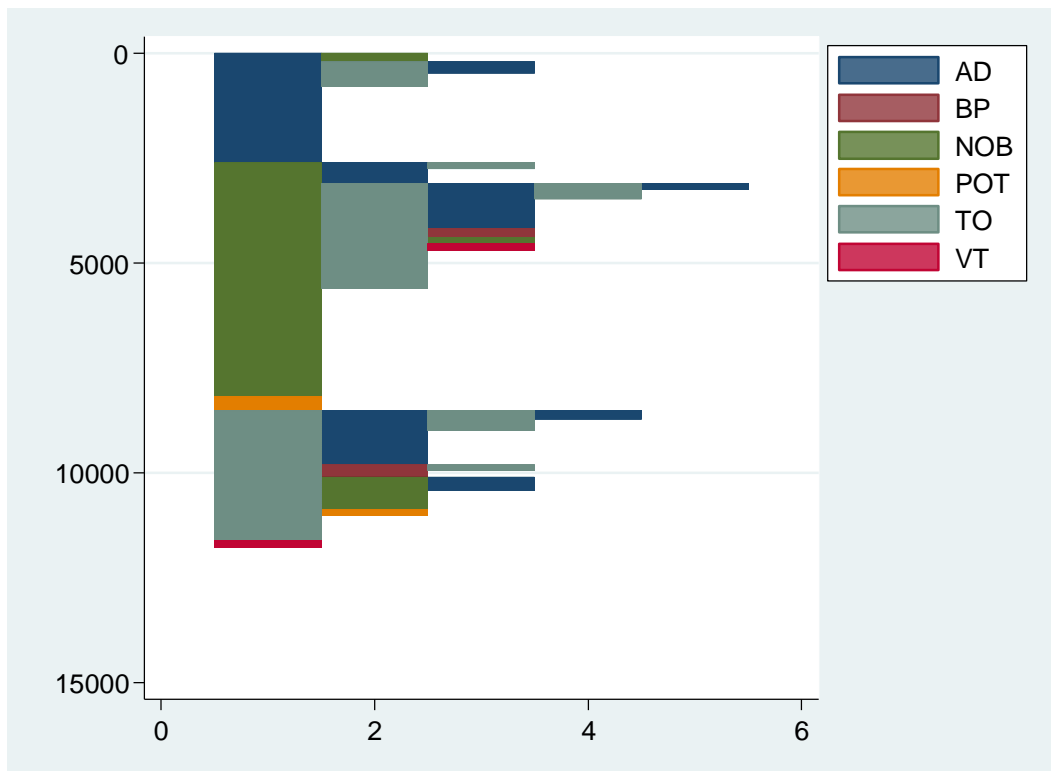
13 Bijlagen

13.1 Figuren en tabellen

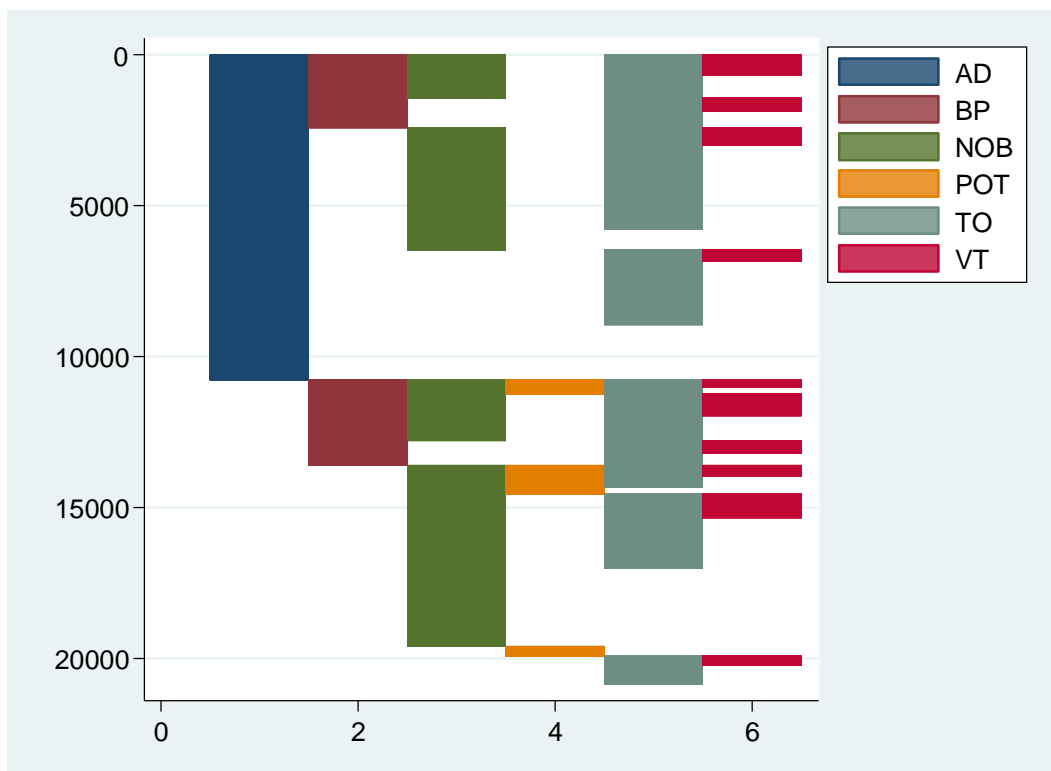
Tabel 46 DBSO : Meest frequente sequenties op basis van alternatieve groepering (6 fasen)

Groepering zelfde volgorde				Groepering zelfde elementen			
Sequentie	Freq.	%	Cumul. %	Sequentie	Freq.	%	Cumul. %
3	2 595	11.17	11.17	1 3 5	2 805	12.08	12.08
1	1 836	7.90	19.08	3	2 595	11.17	23.25
3 5	894	3.85	22.93	1 5	2 091	9.00	32.25
5 1	841	3.62	26.55	1	1 836	7.90	40.16
3 5 1	729	3.14	29.69	3 5	1 667	7.18	47.33
5	617	2.66	32.34	2 3 5	834	3.59	50.93
5 3	462	1.99	34.33	1 2 3 5	773	3.33	54.25
3 1	366	1.58	35.91	3 5 6	773	3.33	57.58
4	330	1.42	37.33	2 3 5 6	715	3.08	60.66
1 5	316	1.36	38.69	1 3	667	2.87	63.53
5 3 1	315	1.36	40.05	1 2 3 5 6	665	2.86	66.40
5 1 5	271	1.17	41.21	5	617	2.66	69.05
1 5 1	252	1.08	42.30	1 3 5 6	576	2.48	71.53
3 5 1 5	224	0.96	43.26	1 2 5	537	2.31	73.84
1 3	206	0.89	44.15	1 2 5 6	425	1.83	75.67
3 5 2	203	0.87	45.02	2 5	423	1.82	77.50
5 1 5 1	187	0.81	45.83	2 5 6	401	1.73	79.22
5 2	178	0.77	46.59	1 5 6	386	1.66	80.88
3 5 3	158	0.68	47.27	3 4 5	359	1.55	82.43
3 5 6	156	0.67	47.95	3 4 5 6	355	1.53	83.96
6	153	0.66	48.61	4	330	1.42	85.38
3 5 1 5 1	128	0.55	49.16	5 6	300	1.29	86.67
3 1 5	127	0.55	49.70	2 3 4 5 6	256	1.10	87.77
5 4	119	0.51	50.22	3 4	234	1.01	88.78
5 2 5	110	0.47	50.69	2 3 4 5	213	0.92	89.70
5 6	108	0.46	51.15	3 6	191	0.82	90.52
3 5 2 5	107	0.46	51.61	4 5	184	0.79	91.31
2 5	100	0.43	52.05	6	153	0.66	91.97
3 4	100	0.43	52.48	1 2 3 4 5 6	139	0.60	92.57
				1 3 4 5 6	129	0.56	93.12
Unieke seq.	3 514	15.13	100	2 4 5 6	124	0.53	93.66
				1 3 4 5	123	0.53	94.19
				4 5 6	108	0.46	94.65
				2 3	101	0.43	95.09
				Unieke seq.	1	0.00	100

Figuur 14 DBSO : De 25 meest frequente sequenties op basis van groepering zelfde volgorde (6 fasen)



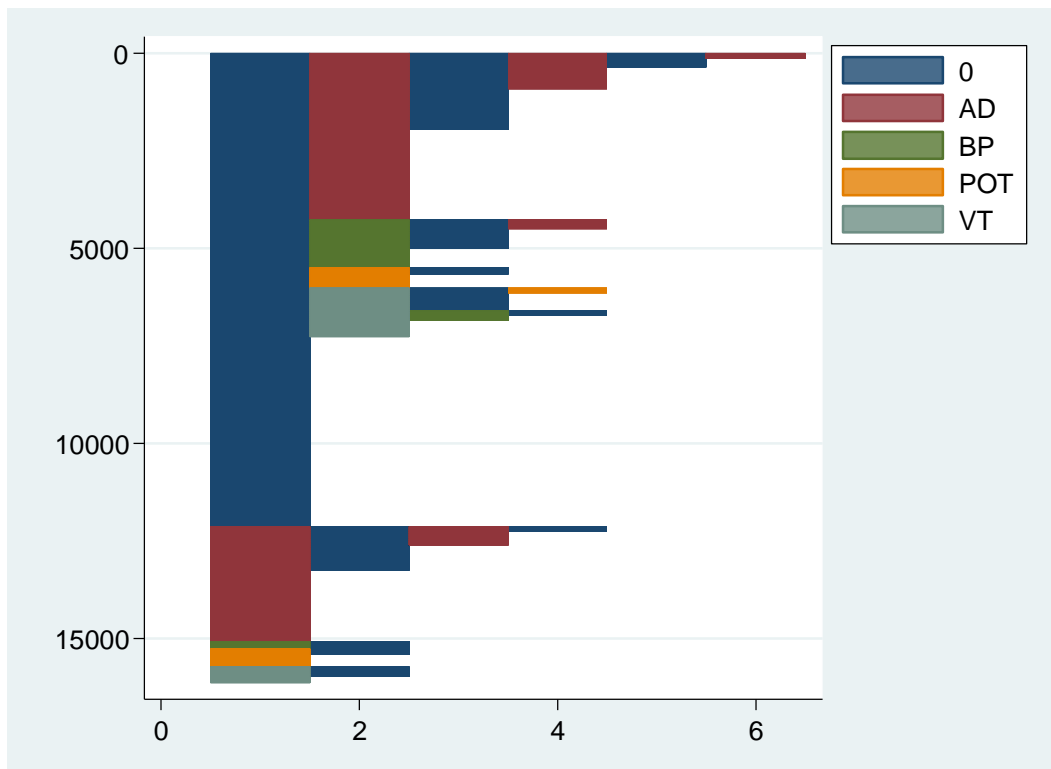
Figuur 15 DBSO : De 25 meest frequente sequenties op basis van groepering zelfde elementen (6 fasen)



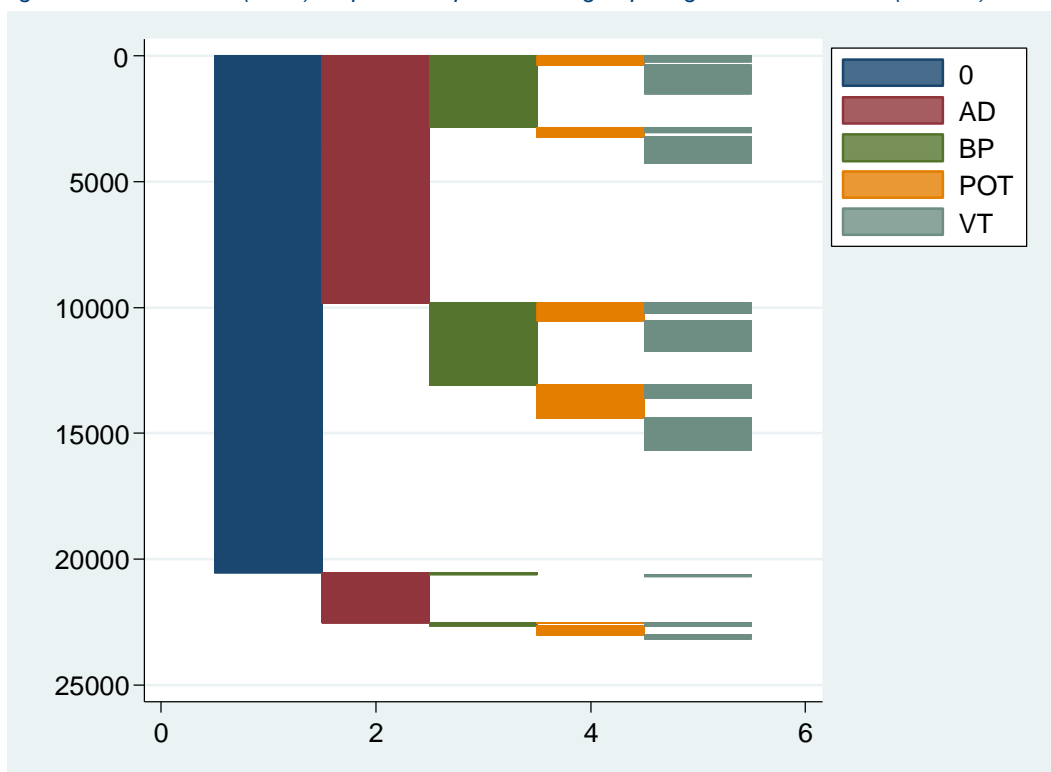
Tabel 47 DBSO : Meest frequente sequenties op basis van alternatieve groepering (5 fasen)

Groepering zelfde volgorde				Groepering zelfde elementen			
Sequentie	Freq.	%	Cumul. %	Sequentie	Freq.	%	Cumul. %
0	4 879	21.01	21.01	0 1	5 563	23.95	23.95
0 1	2 329	10.03	31.03	0	4 879	21.01	44.96
1	1 836	7.90	38.94	1	1 836	7.90	52.86
0 1 0	1 038	4.47	43.41	0 1 2	1 362	5.86	58.73
1 0	648	2.79	46.20	0 2	1 358	5.85	64.57
0 1 0 1	560	2.41	48.61	0 6	1 264	5.44	70.02
0 2	509	2.19	50.80	0 2 6	1 207	5.20	75.21
0 2 0	502	2.16	52.96	0 1 2 6	1 127	4.85	80.07
0 6 0	473	2.04	55.00	0 1 6	1 040	4.48	84.54
0 6	415	1.79	56.79	0 4	777	3.35	87.89
0 4	370	1.59	58.38	0 4 6	530	2.28	90.17
1 0 1	349	1.50	59.88	0 2 4 6	393	1.69	91.86
4	330	1.42	61.30	4	330	1.42	93.28
6 0	244	1.05	62.35	0 2 4	293	1.26	94.54
0 1 0 1 0	223	0.96	63.31	0 1 2 4 6	214	0.92	95.47
0 2 0 1	215	0.93	64.24	0 1 4	191	0.82	96.29
2 0	189	0.81	65.05	0 1 4 6	182	0.78	97.07
0 4 0	153	0.66	65.71	6	153	0.66	97.73
6	153	0.66	66.37	0 1 2 4	147	0.63	98.36
0 6 2	131	0.56	66.93				
4 0	131	0.56	67.50	Unieke seq.	1	0.00	100
0 1 0 1 0 1	118	0.51	68.01				
1 0 1 0	113	0.49	68.49				
0 6 0 4	111	0.48	68.97				
0 6 2 0	105	0.45	69.42				
Unieke seq.	1 486	6.40	100				

Figuur 16 DBSO : De 25 meest frequente sequenties op basis van groepering zelfde volgorde (5 fasen)



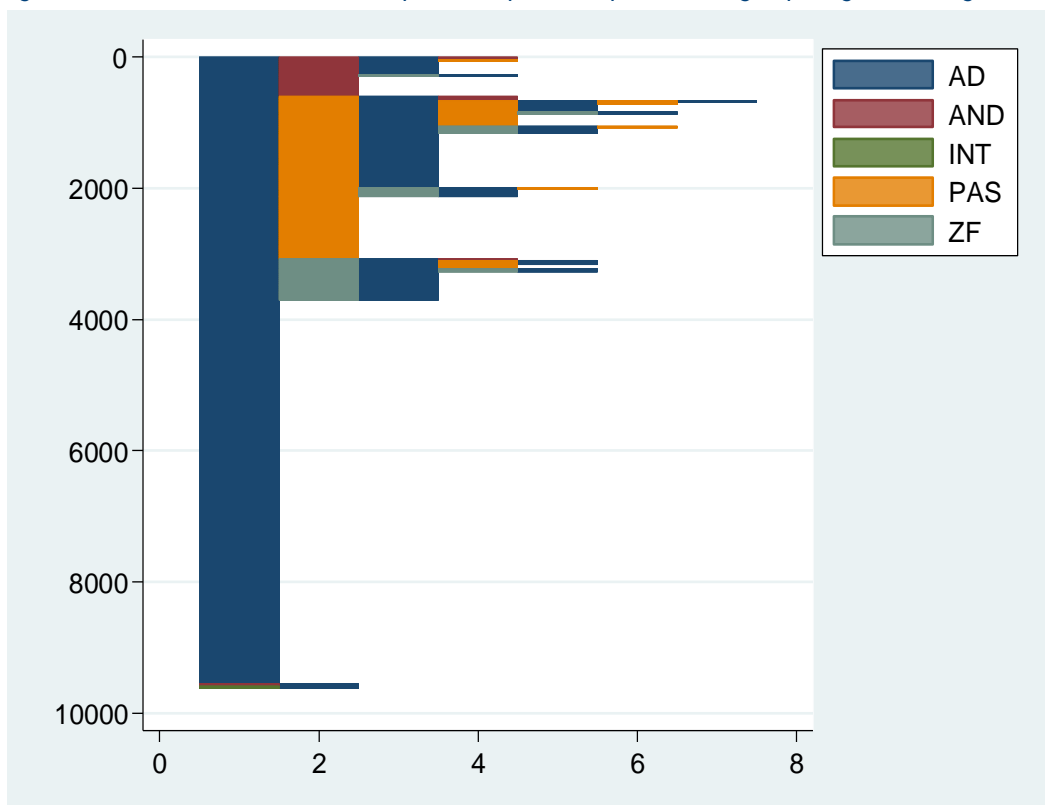
Figuur 17 DBSO : Alle (n=19) sequenties op basis van groepering zelfde elementen (5 fasen)



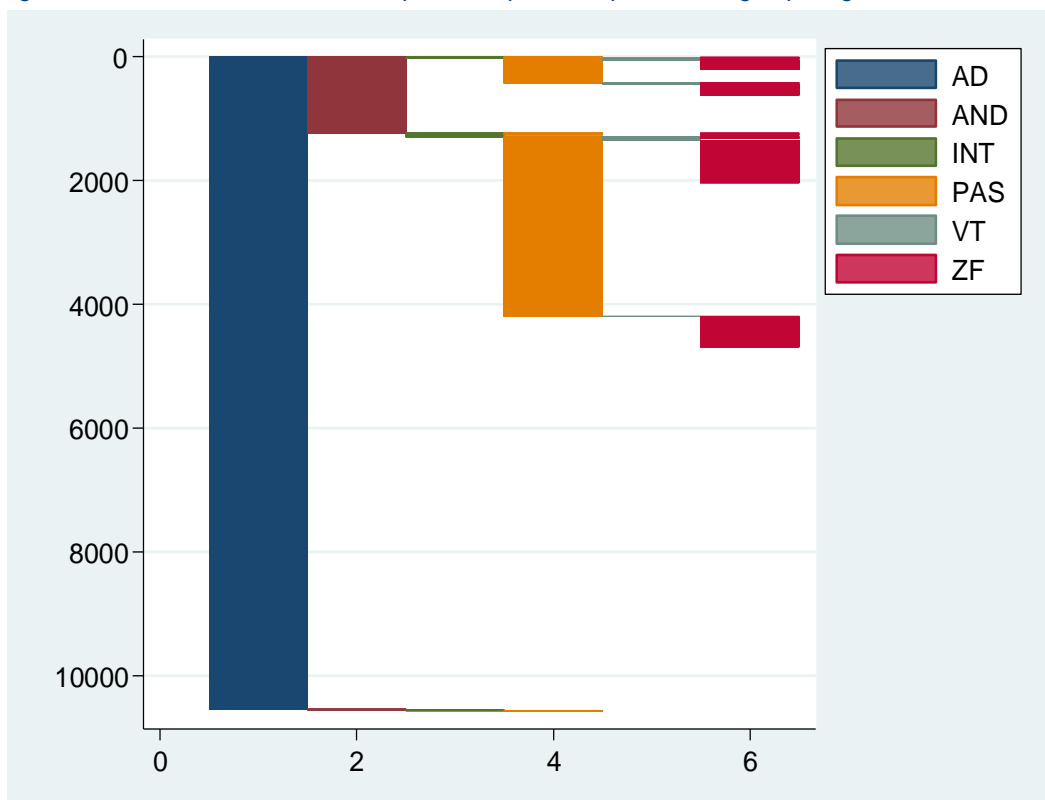
Tabel 48 SYNTRA : Meest frequente sequenties op basis van alternatieve groepering

Groepering zelfde volgorde				Groepering zelfde elementen			
Sequentie	Freq.	%	Cumul. %	Sequentie	Freq.	%	Cumul. %
1	5 855	55.34	55.34	1	5 855	55.34	55.34
1 4	955	9.03	64.36	1 4	2 161	20.42	75.76
1 4 1	828	7.83	72.19	1 4 6	684	6.46	82.22
1 6 1	432	4.08	76.27	1 2	618	5.84	88.06
1 2	311	2.94	79.21	1 6	488	4.61	92.68
1 2 1	208	1.97	81.17	1 2 4	219	2.07	94.75
1 4 1 4	189	1.79	82.96	1 2 6	174	1.64	96.39
1 4 1 4 1	111	1.05	84.01	1 2 4 6	146	1.38	97.77
1 4 6 1	108	1.02	85.03				
1 4 1 6 1	83	0.78	85.81	Unieke seq.	4	0	100.00
1 6 1 4	71	0.67	86.49				
1 4 1 2	64	0.6	87.09				
1 6 1 4 1	54	0.51	87.6				
Unieke seq.	266	2.51	100.00				

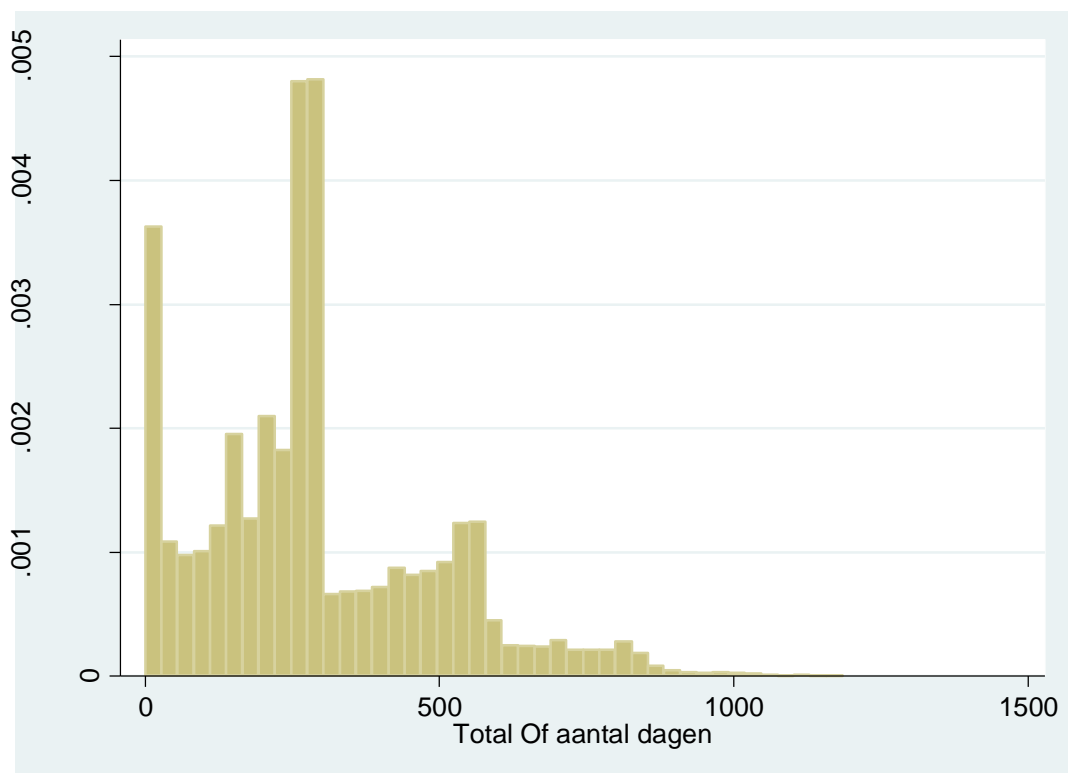
Figuur 18 SYNTRA : De 25 meest frequente sequenties op basis van groepering zelfde volgorde



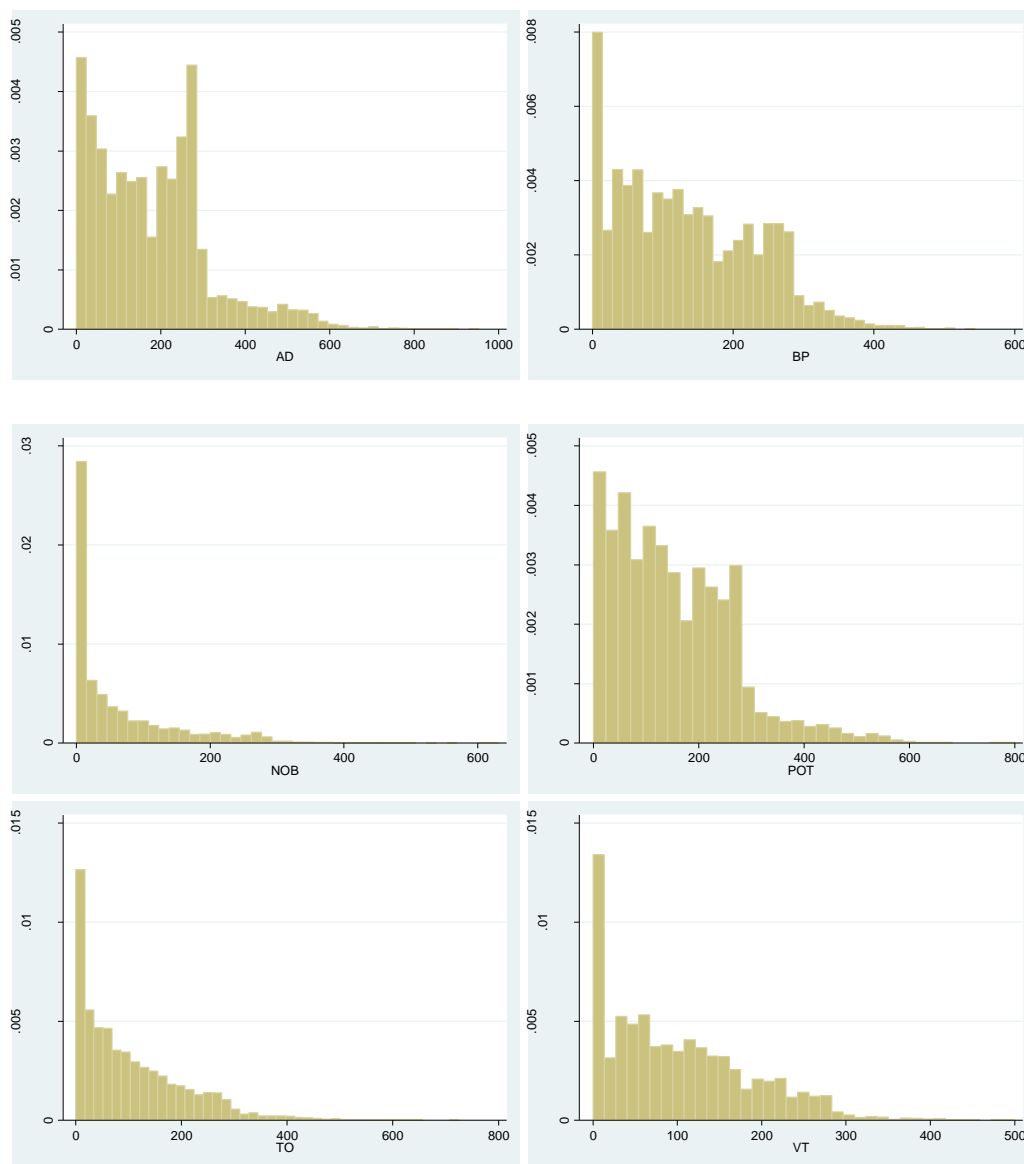
Figuur 19 SYNTRA : De 25 meest frequente sequenties op basis van groepering zelfde elementen



Figuur 20 DBSO : Histogram totaal aantal dagen (per leerling) van alle fasen binnen leren en werken



Figuur 21 DBSO : Histogram totaal aantal dagen (per leerling) per deelfase binnen leren en werken



Tabel 49 DBSO : Verklaring duurtijd arbeidsdeelname (OLS-regressie)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Schooljaar	1.854 (3.26)**	2.267 (3.98)**	2.455 (4.24)**	3.127 (5.43)**
Prob. afw.		-22.061 (16.08)**	-21.517 (15.41)**	-20.600 (14.57)**
leeftijd		-0.809 (1.84)	-1.121 (2.41)*	-0.217 (0.44)
Vrouw		-5.967 (4.26)**	-5.774 (4.05)**	-5.182 (3.60)**
Gok-taal		-3.884 (2.05)*	-1.771 (0.89)	-0.577 (0.29)
Gok-opl. moeder		-2.024 (1.49)	-2.304 (1.68)	-2.422 (1.78)
Belg		2.594 (1.18)	2.799 (1.26)	4.469 (1.95)
Brussel (ref=Andere)			-10.093 (3.18)**	
Antwerpen (ref=Andere)			5.245 (2.90)**	
Gent (ref=Andere)			-6.505 (2.55)*	
constante	-3,617.182 (3.16)**	-4,423.778 (3.86)**	-4,797.727 (4.13)**	-6,178.915 (5.34)**
School FE	Neen	Neen	Neen	Ja
Obs	19,460	19,435	18,927	18,927
R ²	0.00	0.02	0.02	0.05
F-stat	10.60	48.69	35.37	17.68

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
t-statistieken tussen haakjes

Tabel 50 DBSO : Verklaring duurtijd brugproject (OLS-regressie)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Schooljaar	1.637 (1.93)	0.971 (1.15)	1.132 (1.33)	1.148 (1.35)
Prob. afw.		-24.784 (12.97)**	-24.397 (12.62)**	-23.908 (12.22)**
leeftijd		-8.948 (7.80)**	-9.102 (7.83)**	-8.938 (7.63)**
Vrouw		1.411 (0.71)	1.603 (0.80)	0.998 (0.50)
Gok-taal		-3.294 (1.29)	-3.157 (1.21)	-4.449 (1.67)
Gok-opl. moeder		3.398 (1.70)	2.919 (1.45)	2.272 (1.13)
Belg		-7.628 (2.66)**	-6.358 (2.19)*	-5.210 (1.78)
Brussel (ref=Andere)			-6.411 (1.31)	
Antwerpen (ref=Andere)			12.157 (4.90)**	
Gent (ref=Andere)			-2.931 (0.76)	
constante	-3,183.237 (1.87)	-1,676.232 (0.99)	-1,999.100 (1.17)	-2,044.642 (1.20)
School FE	Neen	Neen	Neen	Ja
Obs	7,948	7,945	7,829	7,829
R ²	0.00	0.03	0.03	0.05
F-stat	3.74	33.56	26.17	8.09

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
t-statistieken tussen haakjes

Tabel 51 DBSO : Verklaring duurtijd 'niet onmiddellijk beschikbaar' (OLS-regressie)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Schooljaar	-0.017 (0.04)	-2.897 (6.21)**	-2.811 (6.00)**	-2.395 (5.02)**
Prob. afw.		6.817 (6.64)**	7.191 (6.95)**	6.850 (6.55)**
leeftijd		2.112 (6.63)**	1.702 (5.04)**	0.954 (2.69)**
Vrouw		0.677 (0.64)	0.610 (0.58)	1.279 (1.21)
Gok-taal		2.569 (2.01)*	2.825 (2.17)*	2.370 (1.80)
Gok-opl. moeder		-0.502 (0.48)	-0.332 (0.32)	-0.445 (0.43)
Belg		-1.168 (0.80)	-0.739 (0.51)	-0.675 (0.46)
Brussel (ref=Andere)			-6.490 (2.68)**	
Antwerpen (ref=Andere)			4.068 (3.22)**	
Gent (ref=Andere)			2.094 (1.30)	
constante	79.445 (0.09)	5,836.110 (6.22)**	5,666.894 (6.02)**	4,855.452 (5.06)**
School FE	Neen	Neen	Neen	Ja
Obs	19,594	17,620	17,421	17,421
R ²	0.00	0.01	0.01	0.03
F-stat	0.00	18.50	15.31	10.64

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
t-statistieken tussen haakjes

Tabel 52 DBSO : Verklaring duurtijd POT (OLS-regressie)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Schooljaar	3.998 (4.25)**	3.885 (4.13)**	4.237 (4.44)**	4.765 (4.92)**
Prob. afw.		9.428 (3.25)**	9.938 (3.40)**	8.702 (2.91)**
leeftijd		-11.027 (8.16)**	-11.175 (8.18)**	-11.402 (8.33)**
Vrouw		-0.930 (0.41)	-1.131 (0.49)	-1.406 (0.61)
Gok-taal		4.812 (1.65)	4.216 (1.37)	2.569 (0.82)
Gok-opl. moeder		-0.587 (0.26)	-0.201 (0.09)	-0.962 (0.41)
Belg		-4.815 (1.43)	-2.963 (0.85)	-1.933 (0.54)
Brussel (ref=Andere)			2.927 (0.65)	
Antwerpen (ref=Andere)			-3.678 (1.24)	
Gent (ref=Andere)			13.420 (3.90)**	
constante	-7,943.935 (4.20)**	-7,536.305 (3.98)**	-8,244.508 (4.29)**	-9,334.578 (4.80)**
School FE	Neen	Neen	Neen	Ja
Obs	5,131	5,122	5,006	5,006
R ²	0.00	0.02	0.03	0.05
F-stat	18.06	14.70	12.83	4.85

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
t-statistieken tussen haakjes

Tabel 53 DBSO : Verklaring duurtijd 'te oriënteren' (OLS-regressie)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Schooljaar	-1.321 (3.87)**	-1.779 (5.23)**	-1.728 (5.01)**	-1.640 (4.76)**
Prob. afw.		2.795 (3.71)**	2.777 (3.62)**	3.057 (3.95)**
leeftijd		5.615 (21.98)**	4.557 (16.90)**	3.370 (11.95)**
Vrouw		-1.811 (2.32)*	-2.260 (2.87)**	-2.046 (2.60)**
Gok-taal		4.526 (4.58)**	2.736 (2.67)**	1.321 (1.28)
Gok-opl. moeder		-0.694 (0.90)	-0.863 (1.10)	-0.439 (0.57)
Belg		-0.520 (0.45)	0.782 (0.67)	0.785 (0.66)
Brussel (ref=Andere)			3.257 (1.74)	
Antwerpen (ref=Andere)			13.809 (14.52)**	
Gent (ref=Andere)			4.058 (2.84)**	
constante	2,711.015 (3.95)**	3,532.223 (5.16)**	3,445.581 (4.96)**	3,303.505 (4.77)**
School FE	Neen	Neen	Neen	Ja
Obs	30,828	30,723	29,949	29,949
R ²	0.00	0.02	0.02	0.05
F-stat	15.01	79.55	76.61	31.64

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
t-statistieken tussen haakjes

Tabel 54 DBSO : Verklaring duurtijd voortraject (OLS-regressie)

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Schooljaar	-0.971 (1.34)	-1.278 (1.76)	-0.940 (1.27)	-1.739 (2.36)*
Prob. afw.		0.767 (0.46)	0.257 (0.15)	0.400 (0.23)
leeftijd		-8.987 (10.25)**	-8.726 (9.80)**	-8.317 (9.35)**
Vrouw		0.180 (0.10)	0.882 (0.50)	0.902 (0.51)
Gok-taal		5.721 (2.69)**	5.398 (2.41)*	4.160 (1.83)
Gok-opl. moeder		1.471 (0.87)	0.589 (0.34)	0.953 (0.55)
Belg		-6.647 (2.54)*	-2.772 (1.02)	-3.398 (1.25)
Brussel (ref=Andere)			-1.051 (0.30)	
Antwerpen (ref=Andere)			20.103 (7.48)**	
Gent (ref=Andere)			1.631 (0.41)	
constante	2,032.881 (1.39)	2,802.747 (1.92)	2,113.284 (1.42)	3,717.876 (2.51)*
School FE	Neen	Neen	Neen	Ja
Obs	7,967	7,959	7,684	7,684
R ²	0.00	0.02	0.02	0.06
F-stat	1.78	18.23	18.31	8.81

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
t-statistieken tussen haakjes

13.2 Dataverzameling voor de analyse van het proces van modularisering

Om het proces van modularisering te kunnen analyseren, werden gegevens verzameld bij de stakeholders. Hiervoor werden 2 instrumenten gebruikt: 1) interviews aan de hand van een topiclijst en 2) het stappenplan zoals uitgewerkt door DBO/AKOV.

13.2.1 Topiclijst

De volgende topics werden behandeld:

- Overlopen van de stappen in het proces
 - Relevantie van de aanwezige stappen
 - Ontbrekende stappen
 - Al dan niet gehanteerd volgens plan
 - Beschikbaarheid van informatie
 - Output van de stappen
 - Positieve elementen en knelpunten

- Rol van de actor in de stappen waarin hij betrokken was
 - Rol en verzoenbaarheid met andere rollen
 - Relevantie
 - Expertise
 - Continuïteit
 - Positieve elementen en knelpunten

- Beoordeling van het niet betrokken zijn in andere stappen
 - Terecht afwezig of niet
 - Positieve elementen en knelpunten

- Rol van de andere actoren
 - Rol en verzoenbaarheid met andere rollen
 - Relevantie
 - Expertise
 - Continuïteit
 - Positieve elementen en knelpunten

- Beoordeling van de efficiëntie van het proces
 - Aansturing en coördinatie
 - Voorbereiding
 - Doorlopen van de stappen volgens plan
 - Bestede tijd/doorlooptijd
 - Gefaseerde invoering en opschorting
 - Positieve elementen en knelpunten

13.2.2 Stappenplan modularisering (document van AKOV)

UITVOERING DECREET LEREN EN WERKEN

AANBOD OPLEIDINGEN

PER RUBRIEK 3 STAPPEN
REFERENTIEKADERS/SCREENING OPLEIDINGEN/OPLEIDINGENSTRUCTUREN

STAP 1: REFERENTIEKADERS

1. Voorbereidende werkzaamheden DBO

- Vertrekkend van de lijst opleidingen van het DBSO en de leertijd (uit BVR bijlage 3)
- Op basis van deze op de website www.serv.be op zoek gaan naar referentiekaders
 - (beroepsprofielen, beroepenstructuren, beroepenclusters, profielen, of andere documenten) waarin ofwel de benaming van het beroep voorkomt en/of de inhoud van het beroep beschreven wordt en/of verwantschap.
- Op de website van de sectoren die meewerkten aan de referentiekaders gaan zoeken naar de benamingen die zij voor de betreffende beroepen gebruiken.
- Overzichtstabel referentiekaders, beroepen en opleidingen:
 - Kolom 1: olijsten van de gevonden referentiekaders
 - Kolom 2: alle relevante beroepen die in het referentiekader voorkomen (selecteren naar niveau aangepast aan leren en werken)
 - Kolom 3: de benamingen van de beroepen zoals ze in de sector gebruikt worden
 - Kolom 4: de opleidingen uit het DBSO die gelinkt kunnen worden aan het referentiekader
 - Kolom 5: de opleidingen uit de leertijd die aan het referentiekader gelinkt kunnen worden
- Horizontale matching tussen deze 5 kolommen. (parallelisme en consequentie aanhouden)

2. Lijst referentiekaders opstellen

3. Informeel overleg met Syntra en VLOR

4. Commissie referentiekaders

- Minimaal 2 vergaderingen onder voorzitterschap DBO
- Vaste leden: VLOR, SYNTRA, SERV en DBO
- Wisselende leden: betrokken sectoren
- Resultaat commissie: lijst referentiekaders voor BVR

5. Aanvraag tot opname van de lijst referentiekaders in het BVR

- nota aan de heer minister met als bijlage:
 - tabel ter verantwoording
 - lijst referentiekaders

6. Aanpassing BVR 24 oktober 2008

- Lijst referentiekaders aanpassen (uitbreiden met besproken rubrieken)
- !!! Reeds in BVR jaar voorafgaand aan invoering (immers referentiekaders nodig voor screening en opleidingenstructuur)

STAP 2: SCREENING

1. Voorbereidende werkzaamheden DBO

- Vertrekkend van overzichtstabel referentiekaders, beroepen en opleidingen aanpassen aan het resultaat van de commissie referentiekaders
- Opstellen infodossier (lijst opleidingen, referentiekaders, opleidingskaarten VLOR, programma en taakbladen leertijd, tabellen met screeningcriteria uit BVR, leerlingenaantallen)

2. Informeel overleg met Syntra

3. Commissie screening

Minimaal 3 vergaderingen onder voorzitterschap DBO

Vaste leden: SBO, AGODI, Inspectie en DBO

Wisselende leden: betrokken sectoren

Resultaat commissie: - lijst opleidingen DBSO voor BVR

- lijst opleidingen leertijd voor BVR

- lijst omschrijvingen opleidingen voor opleidingenstructuur

!!! AANVRAAG NIEUWE OPLEIDINGEN BINNEN LEREN EN

WERKEN

Jaarlijks kan vóór 31 december een dossier ingediend worden bij DBO

Ook onderwerp commissie screening (extra)

Ook adviesaanvraag, ... enz. (rest procedure idem) (extra)

4. Adviesaanvraag VLOR

- nota aan de heer minister

- brief minister met adviesvraag Vlor

- bijlagen (lijst opleidingen, tabel ter verantwoording adhv screeningcriteria, lijst omschrijvingen opleidingen)

5. Adviesaanvraag raad van bestuur van Syntra Vlaanderen

- nota aan de heer minister

- brief minister met adviesvraag raad van bestuur Syntra Vlaanderen

- bijlagen (lijst opleidingen, tabel ter verantwoording adhv screeningcriteria, lijst omschrijvingen opleidingen)

6. Advies door VLOR en door Syntra Vlaanderen aan de heer minister

7. Adviezen VLOR en Syntra Vlaanderen aan DBO bezorgen voor ontwerp antwoord

8. DBO: ontwerp antwoord op adviezen VLOR en Syntra Vlaanderen

9. Antwoord van de heer minister aan VLOR en raad van bestuur van Syntra Vlaanderen

!!! antwoord minister nodig voor start opleidingenstructuur

STAP 3: OPLEIDINGENSTRUCTUUR

1. Voorbereidende werkzaamheden DBO

- Aan de hand van de referentiekaders en rekening houdend met het resultaat van de commissies screening en de omschrijvingen van de opleidingen inhouden/competenties/taken oplijsten
- het gemeenschappelijke uit de opleidingen proberen samen te zetten om te kijken of er een gemeenschappelijke module kan gemaakt worden
- een traject wordt getekend
- competenties schrijven per opleiding/module

2. Informeel overleg sectoren en Syntra

Hier worden de opleidingen inhoudelijk besproken.

3. Commissie opleidingenstructuur

10-tal vergaderingen onder voorzitterschap DBO met vertegenwoordigers inrichtende machten en GO!

Resultaat commissie: opleidingenstructuur voor BVR (per opleiding: referentiekader, omschrijving opleiding, modules per opleiding, de tekening (=traject) van de opleiding, de modules alfabetisch, de situering (overzichtstekening)

4 . Adviesaanvraag VLOR

- nota aan de heer minister
- brief minister met adviesvraag VLOR
- bijlagen (opleidingenstructuren DBSO)

5. Advies door VLOR aan de heer minister

6. Advies VLOR aan DBO bezorgen voor ontwerp antwoord

7. DBO: ontwerp antwoord op advies VLOR

8. Antwoord van de heer minister aan VLOR

9. Opleidingen leertijd

Referentiekaders en afgeleide doelen voor de beroepsgerichte vorming per opleiding

10. Aanpassing BVR 24 oktober 2008

- Lijst van opleidingen aanpassen
 - Modulaire opleidingenstructuren per opleiding toevoegen
 - Opleidingen leertijd per opleiding toevoegen
- !!! BVR in jaar invoering

**UITVOERING DECREET LEREN EN WERKEN
AANBOD OPLEIDINGEN
PER RUBRIEK 3 STAPPEN
REFERENTIEKADERS/SCREENING
OPLEIDINGEN/OPLEIDINGENSTRUCTUREN**

SAMENVATTING

1. REFERENTIEKADERS	Vorbereidende werkzaamheden DBO
	Informeel overleg Syntra en VLOR
	Commissie Vaste leden: VLOR, SYNTRA, SERV en DBO Wisselende leden: betrokken sectoren Resultaat: lijst referentiekaders
	Nota minister (Aanvraag tot opname van de lijst referentiekaders in het BVR)
	Besluit tot wijziging BVR 24 oktober 2008 Lijst referentiekaders
2. SCREENING	Vorbereidende werkzaamheden DBO
	Informeel overleg Syntra
	Commissie Vaste leden: SBO, EC, AGODI, Inspectie en DBO Wisselende leden: betrokken sectoren Resultaat: lijst opleidingen DBSO + lijst opleidingen leertijd + omschrijvingen opleidingen
	Adviesaanvraag VLOR + adviesaanvraag SYNTRA
	Advies VLOR + advies SYNTRA
	Antwoord minister op adviezen
3. OPLEIDINGENSTRUCTUUR	Vertaling referentiekader naar opleiding Schrijven competenties per opleiding/module + uittekenen trajecten
	Informeel overleg Syntra en sectoren
	Commissie Enkel vaste leden: koepels en DBO Resultaat: Opleidingenstructuren
	Adviesaanvraag VLOR
	Advies VLOR
	Antwoord minister op advies
	Opleidingen leertijd: Referentiekaders en afgeleide doelen voor beroepsgerichte vorming
	Besluit tot wijziging BVR 24 oktober 2008 Lijst opleidingen DBSO Lijst opleidingen leertijd Modulaire opleidingenstructuren per opleiding Opleidingen leertijd

13.3 ROP werking : dashboard

“DE WERKING VAN REGIONALE OVERLEGPLATFORMEN”

Op dit moment wordt het decreet “leren en werken” geëvalueerd in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming, in functie van het toekomstig beleid voor het systeem van leren en werken. Een van de onderdelen van het decreet die we bestuderen, betreft de regionale overlegplatformen (ROP). Het is de bedoeling om in de diepte te bekijken welke rol de ROPs spelen en welke factoren dit bevorderen of belemmeren. Het overlegplatform waar u lid van bent, werd uitgekozen voor het onderzoek, samen met drie andere ROPs.

Over een paar weken neemt u deel aan een focusgroep waar we met alle leden van uw ROP dieper ingaan op het onderwerp. Om die bijeenkomst efficiënt te benutten en goed te laten verlopen, willen we u vragen om aan de hand van bijgevoegd “Dashboard” de bijeenkomst voor te bereiden, en uw voorbereiding aan de onderzoeker te bezorgen. Een eerste analyse van de input wordt de basis voor de bespreking van focusgroep. Op die manier kunnen we tijdens de focusgroep de resultaten verder uitdiepen, verfijnen en valideren.

Het dashboard behandelt vier thema’s:

1. De uitoefening van de bevoegdheden toegewezen aan de ROPs
2. De randvoorwaarden
3. De samenwerking tussen de actoren die deel uitmaken van het ROP
4. De samenwerking met andere actoren, zoals VDAB, RTC, individuele werkgevers en sectorale organisaties

Mogen wij u vragen om dit document zo goed als mogelijk in te vullen?

U kunt zo veel plaats gebruiken als u nodig hebt. U mag ook documentatie toevoegen, als u dat wenst. Indien er vragen zijn die voor u niet van toepassing zijn, of waarop u het antwoord niet weet, noteer dit dan in het document.

Gelieve het ingevulde dashboard te bezorgen aan Katleen De Rick, HIVA-KU Leuven.

Mocht u vragen hebben, contacteer ons dan gerust. Contactgegevens:

katleen.derick@kuleuven.be ; 016 32 31 22 .

THEMA 1: UITOEFENING VAN DE BEVOEGDHEDEN

Bevoegdheid 1	Kwalitatief en kwantitatief afstemmen van vraag en aanbod inzake voortrajecten, brugprojecten en arbeidsdeelname		
	<i>a) Werd deze bevoegdheid de voorbije twee jaar uitgeoefend door het overlegplatform waarvan u lid bent?</i>	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet	
	<i>b) Motiveer uw antwoord: omschrijf, geef voorbeelden, ...</i>		
	<i>c) Wat belemmert of verhindert op dit moment de uitoefening van deze bevoegdheid?</i>		
	<i>d) Wat is er nodig om deze bevoegdheid (nog) beter uit te oefenen?</i>		
	<i>e) Was de organisatie waarvan u de vertegenwoordiger bent in het ROP actief betrokken bij het uitoefenen van deze bevoegdheid? Ja of neen? Indien ja, op welke manier? Indien neen, waarom niet?</i>		
Bevoegdheid 2	Bespreken van het regionale opleidings- en vormingsaanbod om te komen tot een rationeel aanbod dat aansluit bij de socio-economische omgeving		
	<i>a) Werd deze bevoegdheid de voorbije twee jaar uitgeoefend door het overlegplatform waarvan u lid bent?</i>	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet	
	<i>b) Motiveer uw antwoord: omschrijf, geef voorbeelden, ...</i>		
	<i>c) Wat belemmert of verhindert op dit moment de uitoefening van deze bevoegdheid?</i>		
	<i>d) Wat is er nodig om deze bevoegdheid (nog) beter uit te oefenen?</i>		
	<i>e) Was de organisatie waarvan u de vertegenwoordiger bent in het ROP actief betrokken bij het uitoefenen van deze bevoegdheid? Ja of neen? Indien ja, op welke manier? Indien neen, waarom niet?</i>		

Bevoegdheid 3	Bespreken van de toeleiding, oriëntering, en doorverwijzing van jongeren naar en binnen het stelsel van leren en werken		
	<i>a) Werd deze bevoegdheid de voorbije twee jaar uitgeoefend door het overlegplatform waarvan u lid bent?</i>	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet	
	<i>b) Motiveer uw antwoord: omschrijf, geef voorbeelden, ...</i>		
	<i>c) Wat belemmert of verhindert op dit moment de uitoefening van deze bevoegdheid?</i>		
	<i>d) Wat is er nodig om deze bevoegdheid (nog) beter uit te oefenen?</i>		
	<i>e) Was de organisatie waarvan u de vertegenwoordiger bent in het ROP actief betrokken bij het uitoefenen van deze bevoegdheid? Ja of neen? Indien ja, op welke manier? Indien neen, waarom niet?</i>		
Bevoegdheid 4	Initiatieven nemen om het voltijds engagement voor elke jongere te realiseren in samenwerking met sociaal-economische actoren en sociale partners		
	<i>a) Werd deze bevoegdheid de voorbije twee jaar uitgeoefend door het overlegplatform waarvan u lid bent?</i>	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet	
	<i>b) Motiveer uw antwoord: omschrijf, geef voorbeelden, ...</i>		
	<i>c) Wat belemmert of verhindert op dit moment de uitoefening van deze bevoegdheid?</i>		
	<i>d) Wat is er nodig om deze bevoegdheid (nog) beter uit te oefenen?</i>		
	<i>e) Was de organisatie waarvan u de vertegenwoordiger bent in het ROP actief betrokken bij het uitoefenen van deze bevoegdheid? Ja of neen? Indien ja, op welke manier? Indien neen, waarom niet?</i>		

Bevoegdheid 5	Bespreken van algemene maatregelen om problematische afwezigheden te bestrijden (zowel wat het leren als wat het werken betreft)		
	a) Werd deze bevoegdheid de voorbije twee jaar uitgeoefend door het overlegplatform waarvan u lid bent?	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet	
	b) Motiveer uw antwoord: omschrijf, geef voorbeelden, ...		
	c) Wat belemmert of verhindert op dit moment de uitoefening van deze bevoegdheid?		
	d) Wat is er nodig om deze bevoegdheid (nog) beter uit te oefenen?		
	e) Was de organisatie waarvan u de vertegenwoordiger bent in het ROP actief betrokken bij het uitoefenen van deze bevoegdheid? Ja of neen? Indien ja, op welke manier? Indien neen, waarom niet?		
Bevoegdheid 6	Deskundigheid en knowhow benutten en uitwisselen vanuit de diverse maatschappelijke domeinen die zich via het ROP aandienen		
	a) Werd deze bevoegdheid de voorbije twee jaar uitgeoefend door het overlegplatform waarvan u lid bent?	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet	
	b) Motiveer uw antwoord: omschrijf, geef voorbeelden, ...		
	c) Wat belemmert of verhindert op dit moment de uitoefening van deze bevoegdheid?		
	d) Wat is er nodig om deze bevoegdheid (nog) beter uit te oefenen?		
	e) Was de organisatie waarvan u de vertegenwoordiger bent in het ROP actief betrokken bij het uitoefenen van deze bevoegdheid? Ja of neen? Indien ja, op welke manier? Indien neen, waarom niet?		
Algemeen: diversiteit	Werd uitdrukkelijk aandacht besteed aan diversiteit bij het invullen van deze bevoegdheden? Bij welke bevoegdheden? Graag voorbeelden geven?		

THEMA 2: DE RANDVOORWAARDEN

1. Middelen om de bevoegdheden van het ROP te kunnen uitoefenen (mensen, geld, materiaal, ...)

	<i>a) In welke mate is deze randvoorwaarde vervuld?</i>	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet
	<i>b) Licht uw antwoord toe (bijvoorbeeld aan de hand van een voorbeeld):</i>	
	<i>c) Wat is er op dit vlak nodig?</i>	
	<i>d) Is het ROP er in geslaagd om eventuele beperkingen op dit vlak te compenseren en zo ja, hoe?</i>	

2. Een duidelijke aansturing van het ROP (de organisatie die de voorzitter levert, de invulling van het voorzitterschap)

	<i>a) In welke mate is deze randvoorwaarde vervuld?</i>	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet
	<i>b) Licht uw antwoord toe (bijvoorbeeld aan de hand van een voorbeeld):</i>	
	<i>c) Wat is er op dit vlak nodig?</i>	
	<i>d) Is het ROP er in geslaagd om eventuele beperkingen op dit vlak te compenseren en zo ja, hoe?</i>	

3. Een mandaat van de organisatie waaruit men afgevaardigd wordt (bevoegd om initiatief te nemen, om een beslissing te nemen, om de organisatie te vertegenwoordigen, ...)

	<i>a) In welke mate is deze randvoorwaarde vervuld?</i>	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet
--	---	--

	<i>b) Licht uw antwoord toe (bijvoorbeeld aan de hand van een voorbeeld):</i>	
	<i>c) Wat is er op dit vlak nodig?</i>	
	<i>d) Is het ROP er in geslaagd om eventuele beperkingen op dit vlak te compenseren en zo ja, hoe?</i>	
4. Een werkingsgebied dat aansluit bij de socio-economische omgeving van het systeem voor leren en werken (niet te groot, niet te klein, aansluitend bij de sociale realiteit, ...)		
	<i>a) In welke mate is deze randvoorwaarde vervuld?</i>	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet
	<i>b) Licht uw antwoord toe (bijvoorbeeld aan de hand van een voorbeeld):</i>	
	<i>c) Wat is er op dit vlak nodig?</i>	
	<i>d) Is het ROP er in geslaagd om eventuele beperkingen op dit vlak te compenseren en zo ja, hoe?</i>	
5. De actoren die nodig zijn om de bevoegdheden uit te oefenen maken actief deel uit van het ROP, of worden eventueel op een andere manier betrokken (bv. via werkgroepen of andere vormen van samenwerking)		
	<i>a) In welke mate is deze randvoorwaarde vervuld?</i>	<input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet
	<i>b) Licht uw antwoord toe (bijvoorbeeld aan de hand van een voorbeeld):</i>	
	<i>c) Wat is er op dit vlak nodig?</i>	
	<i>d) Is het ROP er in geslaagd om eventuele beperkingen op dit vlak te compenseren en zo ja, hoe?</i>	

6. Een andere randvoorwaarde:	
(Vul zelf in wat u eventueel nog een andere belangrijke randvoorwaarde vindt. U mag er ook meerdere toevoegen.)	
	<p><i>a) In welke mate is deze randvoorwaarde vervuld?</i></p> <p><input type="checkbox"/> In sterke mate <input type="checkbox"/> In beperkte mate <input type="checkbox"/> Helemaal niet</p>
	<i>b) Licht uw antwoord toe (bijvoorbeeld aan de hand van een voorbeeld):</i>
	<i>c) Wat is er op dit vlak nodig om de bevoegdheden ten volle te kunnen uitoefenen?</i>
	<i>d) Is het ROP er in geslaagd om eventuele beperkingen op dit vlak te compenseren en zo ja, hoe?</i>

THEMA 3: DE SAMENWERKING TUSSEN DE ACTOREN DIE DEEL UITMAKEN VAN HET ROP

1. Het probleem of de uitdaging

a) Voor welke problemen/uitdagingen/... dient het ROP volgens uw organisatie een antwoord te bieden?

b) In welke mate wordt deze visie volgens u gedeeld door de andere leden van het ROP?

2. De doelen

a) Welke doelen wil uw organisatie bereiken met het ROP (al dan niet in lijn met de toegekende bevoegdheden)?

b) In welke mate deelt u deze doelen met de andere leden van het ROP?

3. Andere belangen

a) Heeft uw organisatie belangen die soms moeilijk verenigbaar zijn met de deelname aan het ROP?

b) Hebben de leden van het ROP soms tegenstrijdige belangen of zijn eventuele verschillende belangen met elkaar verenigbaar?

4. De alternatieven

Zijn er alternatieven (denkbaar) voor het ROP (bestaand of nog te ontwikkelen; één of meerdere) om de doelen te bereiken?

THEMA 4: SAMENWERKING MET ANDERE ACTOREN

1. Welke actoren die geen vast lid zijn van het ROP worden ad hoc of systematisch betrokken om de bevoegdheden te kunnen uitoefenen en waarvoor?

	<i>Organisaties</i>	<i>Taak die ze vervullen of expertise die ze inbrengen</i>
	1)	
	2)	
	3)	
	4)	

2. Is er een actieve samenwerking met VDAB?

	<i>a) Vanuit het ROP in zijn geheel? Ja of neen? Licht toe.</i>
	<i>b) Vanuit uw eigen organisatie in het kader van afspraken gemaakt in het ROP? Ja of neen? Licht toe.</i>
	<i>c) Vanuit uw eigen organisatie, buiten het ROP om? Ja of neen? Licht toe.</i>

3. Is er een actieve samenwerking met het RTC?

	<i>a) Vanuit het ROP in zijn geheel? Ja of neen? Licht toe.</i>
	<i>b) Vanuit uw eigen organisatie in het kader van afspraken gemaakt in het ROP? Ja of neen? Licht toe.</i>
	<i>c) Vanuit uw eigen organisatie, buiten het ROP om? Ja of neen? Licht toe.</i>

4. Is er een actieve samenwerking met individuele werkgevers of met sectorale organisaties vanuit het ROP? Denk in het bijzonder aan samenwerking voor het vinden van werkplekken, het vastleggen van randvoorwaarden, de invulling van het opleidingsplan en het beoordelen van de jongere.

	<i>a) Met individuele werkgevers? Ja of neen? Licht toe.</i>
	<i>b) Met sectorale organisaties? Ja of neen? Licht toe.</i>

AFDELING
Straat nr bus 0000
3000 LEUVEN, België
tel. + 32 16 00 00 00
fax + 32 16 00 00 00
@kuleuven.be
www.kuleuven.be



LID VAN **ASSOCIATIE
KU LEUVEN**