

Duaal Leren op Proef

Evaluatiestudie van de proeftuinen ‘Schoolbank op de Werkplek’

Aanvangsrapport

Drs. Ward Nouwen

Drs. Mariana Orozco

Prof. Dr. Noel Clycq

Prof. Dr. Christiane Timmerman

Inhoud

Inleiding.....	3
Stakeholderbevraging binnen de beleidsdomeinen onderwijs en werk.....	5
Algemene beleidsachtergrond en -intenties.....	5
Algemene beleidsintenties: “Duaal Leren als een Volwaardige Kwalificerende Leerweg”	5
Andere bezorgdheden bij het aangekondigde Decreet Duaal Leren	8
Onderzoeksluik algemene implementatie	10
Implementatie van de standaardtrajecten	10
Schoolinterne en -externe kwaliteitszorg	17
Samenwerking tussen de betrokken actoren.....	19
Aanwending van reguliere en extra omkaderingsmiddelen	22
Onderzoeksluik leerlingen.....	23
Studiekeuzebegeleiding, toeleiding & screening	23
Matching.....	30
Begeleiding	32
Evaluatie	35
Onderzoeksluik personeel.....	38
Personeelsbeleid op school.....	39
Professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneel en mentoren.....	42
Annex.....	45
Annex 1: Overzicht bevroegde stakeholders.....	45
Annex 2: Topiclijst bevraging stakeholders.....	46

Inleiding

Dit aanvangsrapport van de evaluatiestudie van 'Schoolbank op de Werkplek' bestaat voornamelijk uit de bevindingen van de bevraging van stakeholders in de beleidsdomeinen onderwijs en werk. We polsten bij deze stakeholders naar hun verwachtingen, bezorgdheden en eerste ervaringen bij de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'. In deze inleiding gaan we eerst verder in op het de data en methoden die ten grondslag liggen aan dit aanvangsrapport en het verdere evaluatieonderzoek.

Als algemeen methodologisch raamwerk voor de evaluatiestudie borduren we voort op enkele recente ontwikkelingen binnen het domein van de *theory-based stakeholder evaluation* (TSE). De klassieke *theory-based evaluations* vertrekken vanuit de programmatheoriën die de basis vormen voor het ontwikkelen van een beleidsmaatregel of interventie. Anders dan de traditionele *theory-based evaluation* beschouwt de TSE de programmatheorieën van verschillende beleidsactoren en stakeholders gescheiden.¹ Op deze manier wordt niet alleen de initiële programmatheorie – *i.e.* de beleidsintenties en -assumpties in relevante wet- en beleidsteksten – afgezet tegenover de praktijkervaringen van de actoren betrokken bij de implementatie, maar worden ook de verwachtingen en bezorgdheden van de stakeholders in kaart gebracht en meegenomen als achtergrond voor het evaluatieonderzoek. TSE wordt mede daardoor verondersteld het meest aangewezen te zijn voor het evalueren van complexe interventies die worden uitgerold op verschillende beleidsniveaus en institutionele settings.

We beschouwen de stem van de stakeholders in deze aanvangsfase des te meer van centraal belang aangezien deze stakeholders via – onder meer – de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) en de Socioeconomische Raad van Vlaanderen (SERV) als adviesorganen fungeerden bij de uitwerking van de initiële beleidsplannen. We zijn de aanvangsfase van de evaluatiestudie dan ook gestart met een desk studie van de relevante wet- en beleidsteksten en toetsten deze eerst af aan de visieteksten van de betrokken stakeholders binnen de beleidsdomeinen onderwijs en werk. In totaal werden hiervoor ongeveer 165 relevante documenten geraadpleegd en geanalyseerd met behulp van de kwalitatief dataverwerkings-programma NVIVO. Deze desk studie werd dan in een tweede fase als achtergrond gebruikt voor de bevraging van relevante stakeholders binnen de beleidsdomeinen onderwijs en werk. Tijdens de documentanalyse bestudeerden we de beleidsplannen en de neergeschreven visies van de betrokken stakeholders (*i.e.* de programmatheorie) aan de hand van de vooropgestelde tien centrale onderzoeksvragen/-thema's en toetsten deze verder af aan de hand van een kwalitatieve stakeholderbevraging.

Voor de stakeholderbevraging operationaliseerden we elk van de tien centrale onderzoeksthema's naar specifieke topiclijsten voor de betrokken stakeholders (zie [Annex 2](#)) en analyseerden de verzamelde data aan de hand van dezelfde dataverwerkingsmethode als tijdens de desk studie. [Annex 1](#) geeft een overzicht van de 24 stakeholderorganisaties die aan de hand van achttien diepte-interviews of focusgroeps gesprekken werden bevraged. Deze stakeholderorganisaties kunnen worden ingedeeld onder de volgende noemers: syndicale partners, werkgeversorganisaties, sectorale organisaties, onderwijsverstrekkers (*i.e.* onderwijskoepels en het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, Syntra centra en Centra voor Leerlingenbegeleiding) en de syndicale

¹ Chen, H.T. & Turner, N. (2012). Formal Theory vs. Stakeholder Theory: New Insights from a Tobacco-Focus Prevention Program Evaluation. *American Journal of Evaluation*. 33(3): 395-413.

Hansen, M. B. & Vedung, E. (2010). Theory-based Stakeholder Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31 (3), 295-313.

vertegenwoordigers van het onderwijspersoneel. Het is belangrijk om op te merken dat de stem van een centrale stakeholder in deze aanvangsfase nog niet gehoord is, namelijk die van de leerlingen zelf. We zullen de stem van deze groep belanghebbenden dan ook steeds een prominente stem geven doorheen de empirische fases van dit evaluatieonderzoek. Om de anonimiteit van de respondenten te kunnen bewaren zullen we in de rapportering steeds spreken over gelijkenissen en contradicties tussen maar ook binnen deze groepen van belangenorganisaties.

We spreken in dit rapport van een aanvangsfase aangezien we deze informatie zullen gebruiken om de initiële beleidsintenties en -verwachtingen van de beleidsmakers en andere stakeholders scherp in beeld te brengen alvorens we deze aftoetsen aan de hand van vijf opeenvolgende empirische cycli. Deze empirische fases zullen bestaan uit kwalitatieve en kwantitatieve dataverzameling bij leerlingen, schoolpersoneel, werkgevers en mentoren op de werkplek. Tijdens deze vijf empirische cycli zetten we minstens veertien verschillende kwalitatieve casestudies op van opleidingen zoals georganiseerd binnen een specifieke onderwijsinstelling. Minstens zes zullen daarvan voor een tweede keer worden onderzocht om zo ook het veranderingsproces longitudinaal in kaart te brengen. Ook hier zal al het mogelijke worden gedaan om de anonimiteit van de betrokken instellingen en respondenten te bewaren.

Naast de kwalitatieve stakeholderbevraging in de beleidsdomeinen onderwijs en werk en de geplande casestudies, geven we in deze evaluatiestudie ook een prominente plaats aan kwantitatieve data. We zullen enerzijds, aan de hand van een longitudinaal survey-design, inzetten op dataverzameling bij de leerlingen in de duale proeftuinen en een referentiegroep uit niet-duale spiegelopleidingen. Anderzijds zullen we deze survey-gegevens koppelen aan administratieve data binnen de beleidsdomeinen onderwijs en werk. We verzamelen vanaf het tweede semester van het schooljaar 2016-2017 per semester dus survey- en administratieve data bij alle leerlingen in de verschillende duale opleidingen in de proeftuinscholen en betrokken Syntra opleidingscentra. We vullen dit per cohorte aan met survey- en administratieve data uit de niet-duale spiegelopleidingen in dezelfde onderwijsinstellingen. Door een koppeling van de survey aan administratieve instroom-, doorstroom- en uitstroomgegevens kunnen we de rol en ontwikkeling van attitudes en motivaties in kaart brengen en zo meer inzicht krijgen op de achterliggende processen en factoren die de uitstroom van de duale proeftuinen helpen verklaren. Aan de hand van de administratieve doorstroom- en uitstroomdata zullen we tijdens de volgende fases van dit evaluatieonderzoek dus de uitkomsten van de proeftuinen aftoetsen aan de beleidsintenties en -verwachtingen van de stakeholders. De kwalitatieve casestudies en longitudinale surveydata worden gebruikt om meer inzicht te verwerven in de achterliggende processen, oftewel de black box tussen de input en output van de proeftuinen.

Stakeholderbevraging binnen de beleidsdomeinen onderwijs en werk

In het eerste deel van het aanvangsrapport brengen we de belangrijkste bevindingen uit de bevraging van de 24 stakeholders in de beleidsdomeinen onderwijs en werk samen. We vertrekken van de algemene beleidsdoelstellingen in de Conceptnota Duaal Leren (bis) en geven weer wat hierbij de belangrijkste verwachtingen en bezorgdheden van de bevraagde stakeholders zijn. We hebben tevens aandacht voor de verwachtingen en bezorgdheden van deze stakeholders omtrent de contouren van het aankomende Decreet Duaal Leren en de timing van de beleidsimplementatie en -evaluatie. Naast de algemene beleidsintenties en -achtergrond behandelen we elk van de tien vooropgestelde onderzoeksthema's vanuit het perspectief van de bevraagde stakeholders. We starten met het onderzoeksluik algemene implementatie en de volgende vier subthema's: de implementatie van de standaardtrajecten, het kwaliteitsbeleid, de samenwerking tussen de betrokken actoren en de aanwending van (extra) omkaderingsmiddelen. In het luik leerlingen komen de volgende thema's aan bod: studiekeuzebegeleiding, toeleiding, screening, matching, begeleiding en evaluatie. En ten slotte, in het luik personeel, gaan we in op het personeelsbeleid in de scholen en de professionaliserings- en ondersteuningsnoden binnen scholen en ondernemingen.

Algemene beleidsachtergrond en -intenties

Algemene beleidsintenties: "Duaal Leren als een Volwaardige Kwalificerende Leerweg"

We starten het overzicht van de bevindingen uit de stakeholderbevraging ten aanzien van de algemene beleidsachtergrond en -intenties met de beleidsdoelstellingen zoals die door de Ministers Crevits en Muylers werden bekrachtigd in de Conceptnota Duaal Leren Bis.² We merken in dit citaat met de beleidsdoelstellingen op dat er sprake is van meerdere groepen van belanghebbenden (*i.e.* de leerlingen, de ondernemingen, het onderwijs en de brede samenleving) en dat er daarnaast expliciet aangegeven wordt dat het de ambitie is om te komen tot een geïntegreerd duaal stelsel van leren en werken dat beleidsmatig en maatschappelijk als gelijkwaardig wordt beschouwd met andere vormen van secundair onderwijs. In de hierop volgende secties gaan we dieper in op de verwachtingen en bezorgdheden van de belangrijkste stakeholders uit de beleidsdomeinen onderwijs en werk.

"Win-win voor diverse partijen.

- Voor de leerling betekent dit: competentieontwikkeling, een vorming tot een sterke persoonlijkheid, een concrete werkervaring en meer kansen op de arbeidsmarkt als werknemer of ondernemer.

- Voor de ondernemingen: een manier om geëerde competenties en talenten van (potentiële) medewerkers te ontdekken, te ontwikkelen en te versterken. Het laat ondernemingen toe meer flexibel in te spelen op veranderende competenties op de arbeidsmarkt van morgen.

² Vlaamse Overheid. (2015). Conceptnota Duaal Leren als Volwaardige Kwalificerende Leerweg bis. Brussel: 3 juli 2015. pp. 3-4.

- Voor het onderwijs: een manier om werkplekleren sterk te integreren in de arbeidsmarktgerichte studierichtingen en zo op termijn te streven naar een opwaardering van het huidige stelsel leren en werken en andere vormen van beroepsgericht onderwijs.

- Voor de samenleving in z'n geheel: een betere afstemming van de competenties tussen onderwijs en arbeidsmarkt, meer gekwalificeerde jongeren, minder (jeugd)werkloosheid, meer werkgelegenheid, instroom van gegeerde competenties (Cfr. knelpuntberoepen) die het economische leven bevorderen, een sterk functionerende arbeidsmarkt, ...

Waardering en versterking. De ambitie is een geïntegreerd duaal stelsel van leren en werken, dat beleidsmatig en maatschappelijk als gelijkwaardig wordt beschouwd met alle andere vormen van secundair onderwijs en dat perspectief biedt voor jongeren én ondernemers. Duaal leren wordt dus uitgebouwd als een volwaardige leerweg met bijhorende studiebekrachtiging. De jongere die zijn kwalificatie behaalt moet in staat zijn vlot door te stromen naar de arbeidsmarkt en/of het hoger onderwijs net zoals andere jongeren secundair onderwijs.”

Duaal leren als een volwaardige kwalificerende leerweg: een opwaardering van huidige stelsel Leren & Werken?

Eén van de centrale doelstellingen van de Conceptnota Duaal Leren (bis) is de (op-)waardering en versterking van het bestaande stelsel van leren en werken. Het nieuwe geïntegreerd duale stelsel wil maatschappelijk als gelijkwaardig worden beschouwd aan andere vormen van secundair onderwijs. Op deze manier beoogt de beleidsmaker een volwaardige studiebekrachtiging en een vlotte doorstroom naar de arbeidsmarkt en/of hoger onderwijs.

De verschillende stakeholderorganisaties ondersteunen het belang van een imagoversterking van het huidige stelsel van leren en werken en zien daarin een belangrijke rol weggelegd voor een uitbreiding naar meer doorstromingsgerichte en technische opleidingsprofielen. Verschillende stakeholders, voornamelijk vanuit werkgeverskant, gaven hierbij aan dat – anders dan bij de eerste generatie proeftuinen – er bij de keuze voor de tweede generatie een kans werd gemist om voor meer technische en doorstromingsgerichte opleidingsprofielen te kiezen. Verschillende werkgeversorganisaties en een aantal sectoren gaven hierbij expliciet aan dat er beter meer opleidingen werden gekozen vanuit het huidige technische secundair onderwijs (TSO) en de Secundair-na-secundair (Se-n-Se) opleidingen en minder voor een voortzetting van opleidingen die reeds bestonden binnen het huidige stelsel van Leren en werken. Daarbij werd door sommige van deze stakeholders ook opgemerkt dat de nieuwe opleidingen te vaak gericht zijn op niche-beroepen, te weinig aansluiting vinden bij de meer industriële sectoren en te eenzijdig zijn afgestemd op de kleinere en middelgrote ondernemingen. Volgens bepaalde stakeholders binnen het beleidsdomein werk zou een verdere afstemming met de industriële sectoren – naar het Duitse voorbeeld – ook op meer bijval kunnen rekenen bij leerlingen en hun ouders. Verschillende Syntra centra gaven hierbij ook aan dat ze graag mee evolueren als volwaardige opleidingspartner en hun bestaande aanbod ook wensen uit te breiden naar meer doorstromingsgerichte opleidingen en beroepsprofielen uit industriële sectoren. Daarnaast werd door deze opleidingsverstrekkers aangegeven dat men binnen onderwijs nog meer zou kunnen inspelen op de noden van de (lokale) arbeidsmarkt, bijvoorbeeld in de logistieke sector.

Om te komen tot een nieuw geïntegreerd stelsel van duaal leren dat voldoende maatschappelijk draagvlak heeft als volwaardig alternatief voor andere leerwegen binnen het secundair onderwijs, is er volgens enkele stakeholders meer nood aan de ontwikkeling en verdere verspreiding van goede praktijkvoorbeelden. Hierbij wordt er – naast het belang van de proeftuinen ‘Schoolbank op de Werkplek’ – ook vaak verwezen naar projecten in de andere drie sporen van het implementatieproces

zoals bekrachtigd in de Conceptnota Duaal Leren (bis). Verschillende werkgeversorganisaties, sectoren en onderwijsverstrekkers gaven aan dat zij het ook als hun taak beschouwen om mee hun schouders onder de verspreiding van goede praktijkvoorbeelden te zetten. Enkele stakeholders vermeldden dat ze daarnaast in de brede bekendmaking van het duaal leren ook verdere inspanningen van de overheid verwachten. De meeste betrokken sectoren gaven voorbeelden van een eigen traditie in verschillende vormen van werkplekleren maar de meeste erkende ook expliciet de noodzaak om het imago van het werkplekleren te versterken. Tegelijkertijd gaven onderwijsverstrekkers en enkele sectoren aan bezorgd te zijn over de positie van kwetsbare leerlingen binnen duaal leren en een mogelijk verlies van expertise die werd opgebouwd ten aanzien van deze doelgroep binnen het huidige stelsel van leren en werken.

Duaal leren als een volwaardige kwalificerende leerweg: een specifieke beroepsopleiding/-kwalificatie versus een bredere vorming/ onderwijskwalificatie?

Een maatstaf om als een gelijkwaardige leerweg te kunnen worden beschouwd, is volgens de Conceptnota Duaal Leren (bis) ook de mogelijkheid tot het behalen van een diploma secundair onderwijs. Naast een onderwijsdiploma zijn de duale opleidingen – gezien ze vertrekken van bestaande beroepskwalificatiedossiers – ook afgestemd op het behalen van erkende beroepskwalificaties zoals ingeschaald binnen de Vlaamse Kwalificatiestructuur.

Het belang van de mogelijkheid tot het behalen van beide types van kwalificaties worden onderschreven door alle stakeholders, de mate waarin men hierbij echter prioriteit legt bij de beroeps- dan wel de onderwijskwalificaties is echter wel verschillend. De verschillen situeren zich veeleer tussen de grenzen van beide beleidsdomeinen. Stakeholders binnen het beleidsdomein werk – met name werkgevers-, werknemers- en sectorale organisaties – gaven hierbij voornamelijk meer prioriteit aan het aanreiken van erkende beroepskwalificaties. Stakeholders uit de beleidsdomeinen onderwijs – met name de onderwijskoepels en syndicale vertegenwoordigers van het schoolpersoneel – leggen in deze spanningsverhouding de nadruk op een bredere vorming en onderwijskwalificaties.

Hoewel ook binnen het onderwijsdomein het belang van beroepskwalificaties wordt erkend – bij uitstek voor de meer arbeidsmarktgerichte opleidingen – heerst er over het algemeen ook veel bezorgdheid over een te beroeps- en sectorspecifieke invulling van de (duale) arbeidsmarktgerichte opleidingen, hetgeen dan ten koste zou gaan van het aanleren van bredere sleutelcompetenties, mede met het oog op mogelijkheden voor levenslang leren en latere heroriëntatiemogelijkheden binnen een snel veranderende arbeidsmarkt. De betrokken sectoren zouden hier volgens een onderwijskoepel zelf mede voor verantwoordelijk zijn door te weinig rekening te houden met een mogelijke interprofessionele afstemming omtrent beroepsopleidingen en -kwalificaties. Verder zouden binnen de nieuwe structuur van het secundair onderwijs enkele arbeidsmarktgerichte opleidingen al in de tweede graad een hogere mate van specialisatie krijgen, opnieuw onder druk van sommige sectoren, en met negatieve gevolgen voor een bredere inzetbaarheid, aldus diezelfde onderwijskoepel.

Een vertegenwoordiger van een van de onderwijsvakbonden gaf ook aan dat een uitdrukkelijke bekendmaking van de mogelijkheid om deelcertificaten en/of erkenning van verworven competenties te kunnen behalen tot meer vroegtijdige schoolverlaten zou kunnen leiden bij jongeren die hierdoor hun onderwijsambities naar beneden bijstellen, en dat zonder hiervan de consequenties voor hun latere loopbaan te kunnen inschatten.

Volgens onderwijskoepels zouden ouders en leerlingen ook terughoudend zijn om voor de duale opleidingen te kiezen omdat ze een mogelijke doorstroom naar het hoger onderwijs zouden bemoeilijken. Daarnaast zou volgens stakeholders binnen het beleidsdomein onderwijs de bredere

emancipatorische rol van het onderwijs onder druk komen te staan wanneer duale opleidingen te instrumentalistisch worden ingevuld met oog op een vlotte instroom naar specifieke (knelpunt-) beroepen. Dit zou ten koste gaan van een brede basis- en maatschappelijke vorming van jongeren. Sommige stakeholders poneerden hier dat deze evolutie zo op termijn voor een grote groep van jongeren het basisrecht op kwaliteitsvol onderwijs op losse schroeven zou kunnen zetten.

Ten slotte gaven stakeholders binnen de beleidsdomeinen onderwijs én werk aan dat duaal leren als een volwaardige leerweg altijd in de eerste plaats dient te gaan om een duale leerweg, zij het in verschillende leeromgevingen, namelijk de school en de onderneming. Hieraan werd door verschillende stakeholders het risico van een te sterke economische inschakeling van leerlingen op de werkplek gekoppeld. Volgens werkgeversorganisaties zijn verschillende stakeholders binnen het onderwijsdomein dan net weer te weinig overtuigd dat de werkplek als een volwaardige leeromgeving kan gelden. Hoewel een tegemoetkoming voor geleverde prestaties in de vorm van een leervergoeding over het algemeen breed gedragen leek te zijn, mocht deze leervergoeding niet de belangrijkste motivatie zijn voor de keuze voor een duale leerweg (zie ook '[implementatie van de overeenkomsten alternierend leren](#)'). De keuze voor een duale opleiding wordt volgens de meeste stakeholders best intrinsiek en niet extrinsiek gemotiveerd.

Andere bezorgdheden bij het aangekondigde Decreet Duaal Leren

Naast de verwachtingen en bezorgdheden van de stakeholders ten aanzien van de specifieke doelstellingen uit de Conceptnota Duaal Leren (bis) nemen we in deze overschouwende sectie over de beleidsachtergrond en -intenties ook twee andere thema's mee die erg prominent aanwezig waren in de discoursen van de stakeholders: namelijk de bezorgdheid over het voortbestaan van de (expertise binnen de) huidige Centra Deeltijds Onderwijs (CDO's) en Syntra Leertijd en bezorgdheid omtrent de timing van de beleidsimplementatie, inclusief de timing van deze evaluatiestudie.

De continuering van de (opgebouwde expertise in de) Centra Deeltijds Onderwijs en Syntra Leertijd

Een bezorgdheid die prominent naar voren kwam tijdens de gesprekken met tal van stakeholders – voornamelijk maar niet uitsluitend binnen het beleidsdomein onderwijs – was de positie van het huidige aanbod en doelgroep binnen de CDO's en de Syntra Leertijd binnen het nieuwe Duaal Leren.

De Syntra Leertijd werd hierin voornamelijk aangeduid als een alternatief voor jongeren die schoolmoe maar niet leermoe zijn. De combinatie van vier dagen per week opleiding op de werkplek in combinatie met één dag in het Syntra opleidingscentrum zou tegemoetkomen aan de verzuchtingen van leerlingen die hun opleiding – omwille van diverse factoren – niet meer willen voortzetten binnen een klassieke schoolsetting. De Syntra Leertijd zou volgens sommige van deze stakeholders zijn sterkte vinden in de specifieke context van de Syntra opleidingscentra (bv. een meer volwassen omgang met cursisten, meer vakleerkrachten met ervaring in de private sector, ...). Maar volgens sommige stakeholders zouden de centra tegelijkertijd tekortkomen in hun investeringen in het pedagogisch-didactisch en socialemotioneel ondersteuningsaanbod, al dan niet gelinkt aan de omkaderingsmiddelen die hiervoor vanuit het beleidsdomein Werk en Sociale Economie ter beschikking worden gesteld.

De huidige CDO's zouden deels een ander opleidingsaanbod en expertise hebben opgebouwd en hiermee ook voor een belangrijk deel een andere doelgroep bereiken dan de Syntra Leertijd. De opgebouwde expertise en samenwerking met welzijnspartners in de begeleiding van leerlingen met socialemotionele en gedragsmatige moeilijkheden behoren volgens diverse stakeholders tot sterkste

troeven van de huidige CDO's. Daarnaast biedt volgens deze stakeholders de sterk geïndividualiseerde trajectbegeleiding mogelijkheden om jongeren tot een kwalificatie of tewerkstelling te leiden die in andere onderwijs- of opleidingscontexten niet haalbaar zouden zijn.

Hoewel bovenstaande expertise binnen de CDO's over het algemeen niet in twijfel wordt getrokken door de stakeholders binnen het beleidsdomein werk, betekent dit daarom niet dat het aanbod en de doelgroep van de huidige CDO's tot een integraal deel van het nieuwe stelsel voor Duaal Leren dient te/kan behoren. Verschillende stakeholders – zowel binnen het beleidsdomein onderwijs als werk – zagen voor de (opgebouwde expertise binnen de) CDO's eerder een rol in een aanloopfase naar het Duaal Leren. Voor jongeren met een relatief kleine afstand tot arbeidsrijpheid – zogenaamde 'quasi-arbeidsrijpe jongeren' – werd een meer intensieve trajectbegeleiding in combinatie met een geleidelijke intrede in de reële arbeidsmarkt (bv. via brugprojecten) als een interessante piste aangeduid door verschillende stakeholders uit beide beleidsdomeinen. Hierbij werd door enkelen wel de bezorgdheid aangevuld dat – gezien er zich ook meer jongeren uit het huidige voltijdse beroeps- en technisch onderwijs op het domein van het werkplekleren gaan begeven – deze jongeren minder kansen zouden krijgen op werkplekleren binnen het nieuwe stelsel van duaal leren.

“Er is grote ongerustheid ook over het feit dat BSO en TSO zich ook op werkplekleren gaan begeven, dat er een aantal werkplekken gaan wegvallen voor de jongeren in DBSO. Dat is, denk ik, niet te verwaarlozen als bezorgdheid”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Jongeren die omwille van attitude- en/of gedragsproblemen een te grote afstand zouden hebben tot het duale systeem behoren echter vooralsnog niet tot de doelgroep van deze aanloopfase. Met betrekking tot deze doelgroep die mede door de beleidsmaker als niet-arbeidsrijp wordt beschreven, werden veeleer pistes vooropgesteld waarbij welzijns- en onderwijspartners samen op zoek gaan naar de meest geschikte flexibele trajecten voor deze jongeren. Hierbij werd door enkele stakeholders echter de bezorgdheid geuit dat deze jongeren zo het risico lopen om 'gemedicaliseerd' te worden en op die manier zouden kunnen worden 'geparkeerd' binnen welzijnstrajecten die weinig perspectieven bieden voor een latere onderwijs- en/of arbeidsloopbaan.

Ja en ook natuurlijk op termijn als er geen leren en werken meer bestaat dan zijn er nog jongeren die nu in leren en werken zitten, die dan in het voltijds BSO zitten en die gebaat zijn bij een vorm van leren en werken. Volgens de meeste CLB-medewerkers zijn dat niet de jongeren die in een duaal traject passen zoals het nu uitgeschreven is. De kansen die daar gaan geboden worden zijn toch wel minder dan diegene die nu binnen leren en werken worden geboden...

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

De timing van de beleidsimplementatie

Een laatste reeks van bezorgdheden ten aanzien van de algemene beleidsachtergrond heeft betrekking op de timing van de beleidsimplementatie, inclusief de timing van de wetgevende bekrachtiging en beleidsevaluatie. Zo gaven verschillende stakeholders uit beide beleidsdomeinen aan dat de late parlementaire bekrachtiging van het wettelijk kader voor de proeftuinen en de overeenkomsten alternerende opleidingen ervoor had gezorgd dat er veel onzekerheid was over het wettelijk kader en de precieze invulling van de proeftuinen. Deze onduidelijkheden zouden er onder meer voor gezorgd hebben dat scholen en CLB's maar moeizaam leerlingen en ouders konden overtuigen om te starten. Ook binnen heel wat ondernemingen en sectoren zou er veel onzekerheid (hebben) bestaan omtrent

de wettelijke bepalingen van de overeenkomsten. Daarnaast gaven verscheidene stakeholders aan dat een te snelle implementatie ten koste gaat van een gedegen opbouw van expertise binnen scholen en ondernemingen/sectoren, onder meer expertise in het uitwerken van de standaardtrajecten in termen van leerplannen.

R1: “Dus wij zijn echt vanuit [een onderwijskoepel] voorstaander voor het duale, ikzelf ben ook zeker voor duale opleidingen, absoluut, ik zie daar echt kans in, maar het gaat te snel, echt te snel, het gaat echt heel snel... dus dat is zo jammer, het beschadigt eigenlijk het positieve verhaal een beetje...”

R2: “Als we door de snelheid op een gegeven moment uit de bocht gaan... Als je dan een momentum gemist hebt, dan is het natuurlijk moeilijk om ervan terug te komen...”

(Vertegenwoordigers van een onderwijsverstrekker)

Een te strakke timing voor de nieuwe generatie van proeftuinopleidingen die dienen te starten in het schooljaar 2017-2018 zou opnieuw aanleiding geven tot problemen. Hoewel het wettelijk kader voor de proeftuinen en de overeenkomsten hier al geruime tijd duidelijk is, zou de implementatie van de nieuwe opleidingen binnen de scholen/onderwijskoepels en ondernemingen/sectoren opnieuw onder een te hoge druk dienen te gebeuren. Verschillende stakeholders gaven hierbij aan dat de beleidsmaker beter had gekozen voor een verdere implementatie van de reeds bestaande proeftuinopleidingen in de diepte, alvorens uit te breiden naar nieuwe opleidingen in de breedte. Ten slotte betreuren verschillende stakeholders het feit dat het nieuwe decreet Duaal Leren de afronding van de proeftuinen en bijhorende evaluatiestudie zou voorafgaan.

Onderzoeksluik algemene implementatie

Implementatie van de standaardtrajecten

In deze sectie omtrent de implementatie van de standaardtrajecten binnen de proeftuinen behandelen we achtereenvolgens de verwachtingen, bezorgdheden en eerste ervaringen van de bevroegde stakeholders ten aanzien van de volgende subthema's: de vertaling van de beroepskwalificatiedossiers naar de verschillende standaardtrajecten, het aandeel van het werkplekleren binnen de duale opleidingen, het afstemmen van het schools en werkplekleren, het aanleren van beroepscompetenties door rotatie bij meerdere ondernemingen, en de mate van (in-)flexibiliteit binnen de standaardtrajecten.

[Van beroepskwalificatiedossier naar standaardtraject](#)

Het algemeen principe dat er een beroepskwalificatiedossier ten de grondslag van een standaardtraject dient te liggen, wordt breed gedragen onder de stakeholders. De duale – veeleer arbeidsmarktgerichte – opleidingen dienen sterk afgestemd te zijn op erkende beroepskwalificaties om zo voldoende kansen te bieden op aansluiting bij de arbeidsmarkt. Dit principe weerspiegelt binnen de Conceptnota Duaal Leren (bis) dan ook duidelijk de doelstellingen van de beleidsmaker.

De manier waarop de beroepskwalificatiedossiers dienen en kunnen vertaald worden in standaardtrajecten stemt echter tot discussie, voornamelijk tussen – maar ook binnen – de twee beleidsdomeinen. Vanuit onderwijs gingen er stemmen op die aangaven dat de standaardtrajecten momenteel te gedetailleerd de competentieverwachtingen uit de beroepskwalificaties overnemen.

Een te directe overname zou zo de haalbaarheid van het bieden en vooral het opvolgen en evalueren van de aangeleerde competenties in het gedrang brengen. Een onderwijskoepel gaf aan dat een gedegen opvolging van de competentieverwerving best gebeurt op basis van een standaardtraject dat meer vertrekt van een beperkter aantal kerncompetenties die eigen zijn aan het beroepsprofiel en de meer gedetailleerde lijst van competenties beschouwt als exemplarisch voor deze kerncompetentie.

De manier waarop de standaardtrajecten aanleiding geven tot een directe vertaling in de leer- en opleidingsplannen zou echter sterk kunnen verschillen tussen de verschillende proeftuinscholen en daaraan verbonden onderwijskoepels. Zo gaf een andere onderwijskoepel aan dat de standaardtrajecten ook aanleiding hebben gegeven tot een update van de leerplannen in de voltijdse spiegelopleiding. De betreffende onderwijskoepel duidde ook op het belang hiervan met het oog op een eventuele overstap van de duale opleiding naar de niet-duale spiegelopleiding.

Binnen het beleidsdomein werk wil men de uitwerking en implementatie van de standaardtrajecten over het algemeen kort bij de initiële beroepskwalificatiedossiers houden om de aansluiting bij de noden op de arbeidsmarkt te kunnen blijven garanderen. De meeste van deze stakeholders erkenden echter wel expliciet dat er bij de vertaling naar leer- en individuele opleidingsplannen voldoende ruimte moet bestaan voor onderwijsinstellingen om dit op een pedagogisch-didactische verantwoorde manier te kunnen doen. Sommige sectoren spelen hierin zelf een erg prominente rol en werken proactief samen met de onderwijsverstrekkers, terwijl andere sectoren de expertiserol hier meer binnen het onderwijs leggen.

Een ander belangrijk discussiepunt met betrekking tot het vertalen van de beroepskwalificatie-dossiers naar nieuwe duale opleidingen is de bemerking dat er volgens verschillende stakeholders te weinig mogelijkheden bestaan voor aansluiting tussen opleidingen op het niveau van de derde graad beroepssecundair onderwijs en duale specialisatieopleidingen. Dit aandachtspunt zou onder meer duidelijk zijn geworden bij het zoeken naar een duale aansluiting op de derde graad haarverzorging. Om ervoor te zorgen dat jongeren die een tweejarige duale opleiding haarverzorging hadden afgerond, zich ook via een duale vervolgopleiding verder kunnen specialiseren en – vooral – de mogelijkheid krijgen een diploma secundair onderwijs te behalen, moest men op zoek naar een erkende beroepskwalificatie die aansluit op de duale opleiding haarverzorging.³ De enige optie is het beroepskwalificatiedossier van salonverantwoordelijke, waarvan de competenties (e.g. leiding geven) volgens de sector echter moeilijk realiseerbaar zijn bij deze doelgroep van leerlingen met een relatief jonge leeftijd. De onderwijspartners willen echter garanties dat jongeren die een duale opleiding aanvatten ook via een duale leerweg een volwaardige studiebekrachtiging kunnen behalen.

“Als ge A zegt moeten ook B zeggen. En als ge de beroepskwalificatie maakt, ja dan moet ge u ook realiseren van wat de consequenties daarvan kunnen zijn”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsvertrekker)

³ Vanuit beleidshoek werd hierbij opgemerkt dat deze problematiek zichzelf zal opheffen door de introductie van de tweejarige derde graad die rechtstreeks toegang geeft tot het behalen van een diploma secundair onderwijs binnen het arbeidsmarktgericht onderwijs. Deze aanpassing kadert binnen de bredere hervorming van het secundair onderwijs.

Het aandeel van werkplekleren in duaal leren

Een ander punt waar stakeholders van mening verschillen bij de uitwerking van de standaardtrajecten is het aandeel van het leren dat op de werkplek dient te gebeuren alvorens te kunnen spreken van een (volwaardige) duale leerweg. Het streefdoel voor de beleidsmaker is dat 60% van de tijd voor het aanleren van competenties op de werkvloer plaatsvindt. Enerzijds volgen een deel van de stakeholders in het streefdoel van 60% werkplekleren – vertaald in een gemiddelde van minstens 20 uren per week – en geven ze aan dat bij een mogelijke aanpassing waarbij de school meer (beroepsgerichte) competenties kan aanleren, er op die manier ook geen duidelijk afbakening van duaal leren meer is.

“Als je begint met te zeggen van een aantal competenties kunnen door onderwijs aangeboden worden, complementair aan wat men op de werkplek leert, waar stopt het dan?”

(Vertegenwoordiger van een werknemersorganisatie)

Een werkgeversorganisatie merkte ook op dat wanneer er te weinig verschil is in uren werkplekleren tussen de twee types van overeenkomsten voor alternerend leren,⁴ dit ertoe zou kunnen leiden dat de keuze voor een duale opleiding voor jongeren onvoldoende een duidelijk alternatief zou bieden voor de voltijdse schoolse opleiding. Hierbij werd verder opgemerkt dat te weinig verschil tussen types van beide overeenkomsten zou kunnen leiden tot misbruiken waarbij een werkgever de leervergoeding als belangrijkste motivatie ziet bij het kiezen voor het aandeel werkplekleren binnen zijn onderneming.

Anderzijds gaven ook heel wat sectoren aan dat dit streefdoel van 60% niet haalbaar, noch wenselijk is voor alle opleidingen. Opleidingen voor beroepsprofielen en sectoren die een sterkere theoretisch-technische kennisbasis vereisen zouden moeilijk kwaliteitsvol ingericht kunnen worden zonder voldoen ruimte te voorzien voor het aanleren van algemeen vormende en technische kennis. Deze kennisoverdracht – zo geven deze betrokken sectoren zelf aan – gebeurt tot op heden nog best binnen een schoolcontext. De meer op technologie geënte sectoren gaven dan ook vaker aan dat men flexibel dient om te gaan bij het bepalen van het aandeel en het type van werkplekleren. Alle vormen van werkplekleren dienen volgens hen erkend te worden binnen het continuüm van duaal leren, ook leren op een gesimuleerde werkplek. Omwille van verhoogde risico's van veiligheid en productieverlies is het volgens sommigen vaak niet mogelijk om alles binnen een reële werkpleksituatie aan te leren en dient dus ook het leren op gesimuleerde werkplekken – vaak aangeboden door vormingscentra van deze sectoren zelf – ook erkend te worden als een vorm van duaal leren.

“Ook daar gaan wij niet aan die twintig uur of aan die 60% geraken. Als dat een fetisj is waar dat men aan gaat vasthouden om de term duaal te mogen blijven hanteren, dan denk ik dat wij geen duale trajecten meer gaan hebben. Want wij gaan daar niet geraken.”

(Vertegenwoordiger van sectorale organisatie)

⁴ Op basis van het federale sokkelstatuut Alternerend Leren wordt onderscheid gemaakt tussen opleidingen die meer of minder dan 20 uren per week op de werkplek plaatsvinden. Opleidingen die meer dan 20 uren werkplekleren omvatten, dienen zo gebruik dienen te maken van een Overeenkomst Alternerende Opleidingen. Voor opleidingen met minder dan 20 uren werkplekleren wordt gebruik gemaakt van een Stageovereenkomst Alternerende Opleidingen. Voor meer informatie over de overeenkomsten verwijzen we de lezer graag door naar het volgende webadres:

http://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/uploads/Duaal-leren/overeenkomsten_vraag_-_antwoord20160629.pdf

Daarnaast gaven de meeste onderwijskoepels aan dat het aanleren en zeker het evalueren van algemene competenties dient te gebeuren in de context van de school. Ondernemingen en sectoren zouden volgens hen (nog) niet de mogelijkheden en expertise hebben om het leren van algemeen vormende competenties aan te bieden en te evalueren.

“Als we het echt als dual leren bekijken dan is het inderdaad algemene vorming en specifieke vorming op de school en in de werkplek maar op moment zien wij die algemene vorming op de werkplek niet als een mogelijkheid. Wij zien dat bedrijven daar niet klaar voor zijn. Wij geven natuurlijk altijd mee van als die leerling de kans krijgt om eens bijvoorbeeld te zeggen bereken eens met zoveel zakken cement er nodig zijn... dat die functionele vaardigheden meepakt, dat is een meerwaarde, maar de evaluatie, dat bewaken we nu zelf.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsvertrekker)

Ook met betrekking tot de beroepsgerichte vorming gaven stakeholders binnen onderwijs aan dat de school een belangrijke complementaire rol moet blijven spelen en voldoende achtergrond moet blijven geven bij de competenties die worden aangeleerd in één specifieke onderneming.

“En ook de vraag naar het individualiseren van die plannen, om eigenlijk op maat van de patron een opleidingsplan te maken. Ik moet zeggen, ik had heel veel respect voor het vuur en het enthousiasme waarmee die praktijkleraren hebben onderhandeld. In het belang van hun leerlingen. Maar ik weet niet dat dat altijd zo zal zijn. Of dat dat in elk opleidingsplan ze op lange termijn eigenlijk een brede beroepsvorming krijgen. Want men denkt soms dat als we het woord ‘vorming’ in de mond nemen dat dat alleen over Nederlands, Frans en wiskunde gaat. Maar ook in een beroep kan je gevormd worden.”

(Syndicale vertegenwoordiger van het onderwijspersoneel)

Afstemming van het schoolse en het werkplekleren

Niet alleen het aandeel van het werkplekleren maar ook de afstemming van het werkplekleren met het aanleren van competenties binnen de school is voor vele stakeholders een belangrijk aandachtspunt bij de implementatie van de standaardtrajecten. Aangezien de leermogelijkheden volgens verschillende stakeholders binnen het onderwijsdomein te sterk gelinkt zouden zijn aan de gebruikte technieken en infrastructuur binnen een specifieke onderneming, zou het aanbieden van de verschillende competenties in het standaardtraject onder druk komen te staan. Daarnaast vindt men het binnen onderwijs ook belangrijk dat er samen met de leerlingen wordt nagedacht over de voor- en nadelen van het gebruik van een specifieke methodiek, een type materiaal of werktuig. Dit is volgens een van deze stakeholders omwille van de afhankelijkheid van specifieke leveranciers en tijdsgebrek vaak niet mogelijk voor een onderneming. Daarnaast ontbreekt volgens onderwijspartners vaak op de werkvloer ook de logische opeenvolging van het aanleren van competenties. In verschillende sectoren is men – zo erkennen ook de werkgeversorganisaties en de sectoren zelf – afhankelijk van de specifieke opeenvolging van opdrachten van de onderneming. Deze afhankelijkheid in bepaalde sectoren (o.a. in de bouwsector) maakt het ook vaak moeilijk om een opleidingsplan op een langere termijn op te stellen. Een gedegen beroepsgerichte vooropleiding voor de start van een duale opleiding zou deze afhankelijkheid volgens sommige stakeholders mee kunnen ondervangen.

Omwille van deze redenen erkennen stakeholders in beide beleidsdomeinen het kapitaal belang van een nauwe afstemming tussen wat op de werkplek en binnen de school wordt aangeleerd. Wanneer een school complementair dient te zijn aan wat wordt aangeleerd op de werkplek dient er goed en vaak afgestemd te worden tussen de school en de onderneming. Hierin komt de centrale rol van de

trajectbegeleider naar voor als een belangrijke intermediair tussen school en werkplek. Tegelijkertijd geven verschillende stakeholders binnen het onderwijsdomein onderwijs aan dat er grenzen zijn aan de differentiatiegraad die kan geboden worden binnen een klascontext, zeker wanneer de klassen te groot zouden worden bij een verdere groei van het duale systeem (zie ook de secties [begeleiding](#), de [aanwending van omkaderingsmiddelen](#) en het [personeelsbeleid binnen scholen](#)).

De eerste ervaringen die we omtrent het afstemmen van het schoolse en het werkplekleren konden optekenen via de stakeholders maakten alvast duidelijk dat er veel verschillende praktijken bestaan in de verschillende proeftuinen, verschillend naargelang van intensiteit van de trajectbegeleiding en het profiel van de trajectbegeleider. Wat tijdens de interviews en focusgroeps gesprekken wel veelvuldig aangegeven werd, was dat er zich over het algemeen een verbetering zou hebben plaatsgevonden ten aanzien van de bestaande stelsels van leren en werken. Verschillende stakeholders uit beide beleidsdomeinen gaven zo aan dat de aanwezigheid van de trajectbegeleiders op de werkplek binnen de proeftuinen vaak hoger zou liggen en dat de rol van trajectbegeleider er vaker zou worden opgenomen door vakleerkrachten die meer vertrouwd zijn met het specifieke beroepenveld.

Beroepscompetenties aanleren door middel van rotatie bij meerdere ondernemingen

Naast een nauwe afstemming tussen competentieverwerving op de werkvloer en de school, zou volgens verscheidene stakeholders ook het roteren tussen verschillende werkplekken tegemoet kunnen komen aan de beperkingen van werkplekklaren binnen slechts één onderneming. Wanneer een specifieke onderneming niet alle te verwerven competenties kan aanbieden, kan de school samen met de leerling op zoek gaan om het aanleren van competenties aan te vullen met nieuwe werkplekken. Dit principe werd relatief breed gedragen onder verschillende stakeholders uit beide beleidsdomeinen en hier zouden al verschillende lokale netwerken rond zijn opgezet, vaak onder impuls van werkgevers- en sectorale organisaties.

Desalniettemin werden hierbij heel wat bezwaren opgeworpen, deels van praktische en deels van meer fundamentele aard. Zo zou er onder particuliere werkgevers terughoudendheid zijn om in zulk een rotatiesysteem mee te stappen omdat zij het zien als een bedreiging van hun 'return on investment', zeker wanneer er een leervergoeding betaalt dient te worden. Ze investeren tijd en middelen in het opleiden van de jongeren en zouden deze dan verliezen aan een andere werkgever wanneer de leerling meer economisch gaat renderen. Dit risico bestaat volgens hen tijdens maar ook eventueel na het beëindigen van de opleiding. Daarnaast bestaat er volgens werkgevers- en sectorale organisaties ook het risico dat ondernemingen hun concurrentiepositie in het gedrang zien komen wanneer specifieke technologische knowhow van binnen de onderneming via de leerling naar een andere onderneming wordt doorgegeven.

Langs de kant van de scholen en de leerlingen werden er ook verscheidene drempels aangehaald. Zo zijn heel wat leerlingen – zeker wanneer zij nog minderjarig zijn – eerder beperkt in hun mobiliteit. Ook de afstemming van de uurroosters binnen verschillende ondernemingen, de school en de privé-verplichtingen van de jongeren zouden een rotatie mee bemoeilijken. Voor de scholen zelf betekenen meerdere werkplekken ook het opmaken van meerdere overeenkomsten en individuele opleidingsplannen. Dit verhoogt zo dan ook de administratieve planlast binnen de scholen. Ten slotte zou voor meer kwetsbare leerlingen – zeker bij jongeren met een socialemotionele of gedragsmatige stoornis in het buitengewoon onderwijs – stabiliteit van de werkplek sterk aangewezen zijn wanneer de leerling eens vertrouwd is geraakt met een specifieke leeromgeving.

De mate van flexibiliteit van een standaardtraject

Ten slotte hadden heel wat stakeholders het tijdens de bevraging over aspecten die de mate van flexibiliteit bij de uitwerking en implementatie van de standaardtrajecten in vraag stelden. Een eerste voorbeeld hiervan is de beperking van de mogelijkheid om de standaardtrajecten modulair te kunnen aanbieden waarbij de modules afgestemd zijn op het behalen van deelcertificaten. Er bestaat – voornamelijk onder de onderwijspartners – echter ook onenigheid omtrent de haalbaarheid en de wenselijkheid van een modulaire opbouw. Voor jongeren met veel negatieve ervaringen binnen het onderwijs zou een stapsgewijze opbouw met tussentijdse succeservaringen via het behalen van deelcertificaten een opsteker kunnen zijn, een strategie die nu ook reeds binnen het huidige deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) wordt toegepast.

“Nu zij de standaardtrajecten lineair gepland en dan is er een probleem met DBSO die nu wel tussentijds mogen certificeren. Als die in een standaardtraject stappen mogen die dat niet meer en dat is eigenlijk een rem voor de tussentijdse certificering. Als duaal leren blijft zoals nu met lineaire trajecten zonder flexibiliteit dan gaan zij die nu in DBSO zitten uit de boot van duaal leren vallen. Dus eigenlijk om duaal leren te laten slagen gaan ze toch moeten overschakelen naar modulaire structuren en naar die flexibilisering want anders gaat het inderdaad enkel voor de sterkste leerlingen zijn die echt het volledige traject van begin tot einde kunnen volmaken, en momenteel is dat niet altijd mogelijk met leerlingen in DBSO.”

(Vertegenwoordigers van een onderwijsverstrekker)

Aan de andere kant zou een modulaire opbouw te weinig garanties bieden op het blijvend aanbieden van leermogelijkheden voor een bepaalde cluster van competenties. Dit zou kunnen maken dat de leerling de aangeleerde competenties binnen een bepaalde cluster niet meer voldoende in de vingers heeft bij de uitstroom. Zoals eerder in dit rapport aangegeven zou ook een sterke bekendmaking van de mogelijkheid om zich als leerling te beperken tot het behalen deelcertificaten een risico vormen om hun ambities naar beneden bij te stellen. Dit zou des te meer problematisch zijn indien het nu zou worden mogelijk gemaakt bij een grotere groep van leerlingen en niet uitsluitend voor de specifieke doelgroep binnen het DBSO. Volgens stakeholders binnen onderwijs worden deelcertificaten en attesten van eerder verworven competenties ook nog te weinig erkend binnen de sectoren.

Een laatste bedenking van bepaalde onderwijsvertekkers bij de mate van flexibiliteit van de opleidingen betreft de rigiditeit van de instapvoorwaarden voor algemene vorming en de afstemming van de algemene en beroepsgerichte vorming doorheen de looptijd van de opleiding. Ook bepaalde werkgevers- en sectorale organisaties waren soms kritisch voor wat volgens hen een te rigide werking van het onderwijs zou zijn. Zij hadden het hier ook voornamelijk over het werken met schooljaren bij de studiebekrachtiging van onderwijskwalificaties. Binnen één specifieke sector was er ook een uitdrukkelijke bezorgdheid over de rigide structuur van het secundair onderwijs die ook na de hervorming van het secundair onderwijs onvoldoende zou kunnen inspelen op de noden van de sector.

“Wij geloven honderd procent in zalmen dus zouden wij graag zien dat zij zich kunnen ontwikkelen zo ver als hun talenten en competenties reiken. Wij zijn dan niet alleen voor het afschaffen van schotten, maar wij zijn ook absoluut voor domeinscholen... bijvoorbeeld STEM, dat is eigenlijk het studiedomein dat voor onze sector van belang is, dat daar ASO, TSO, BSO eigenlijk samen worden opgenomen omdat het nu eenmaal belangrijk is dat er interdisciplinair wordt samengewerkt. Dat de grote denkers ook moeten kunnen samenwerken met de mensen die het praktisch moeten realiseren, dat ze met elkaar moeten spreken, dat ze een taal moeten kunnen delen en dat STEM nu eenmaal geïntegreerd moet aangepakt worden, wiskunde op zijn eigen, sorry maar dat is geen STEM, STEM is het kunnen samenbrengen van de vier letters.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Implementatie van de overeenkomsten alternerend leren

Hoewel de evaluatie van de implementatie van de overeenkomsten alternerend leren niet tot deze evaluatieopdracht behoort, besloten we de thema's verbonden aan deze meer arbeidsrechtelijke aspecten van het nieuwe duale stelsel van leren en werken als belendende percelen mee te nemen voor zover deze voor de stakeholders – en later ook tijdens de casestudies – als belangrijk worden beschouwd voor de andere thema's die wel integraal deel uitmaken van deze evaluatieopdracht. Zo kwamen aspecten als leervergoedingen, het aandeel van werkpleklers, vakantie- en verzekeringsregelingen prominent naar voor tijdens de interviews met verschillende stakeholders.

Zoals eerder in het rapport aangeraakt werd, gaven stakeholders uit beide beleidsdomeinen aan dat de leervergoeding binnen de overeenkomst alternerende opleiding (OAO) best niet geldt als de belangrijkste motivatie voor een duale opleiding. De huidige leervergoeding werd echter door de meeste stakeholders als fair beschouwd. Er is daarentegen wel discussie over het feit dat jongeren volgens de bevraagde stakeholders binnen een alternerende stageovereenkomst geen recht zouden hebben op een vergoeding, zelfs niet op tegemoetkoming voor het woon-werkverkeer. Daarnaast bouwen deze jongeren ook geen sociale rechten op. Vanuit de werknemersorganisaties en onderwijspartners pleit men voor een meer graduele vergoedingsregeling die ook jongeren binnen een alternerende stageovereenkomst compenseert voor de geleverde prestaties en – althans voor de syndicale organisaties – het mogelijk maakt om sociale rechten op te bouwen. Dit stoot echter op een sterke weerstand binnen de sectoren waar met een alternerende stageovereenkomst wordt gewerkt. De investeringen die de sector zelf zou doen in het aanbieden van de duale trajecten zou de economische inzetbaarheid van de leerling tijdens de opleiding ver overstijgen. Het gaat volgens een van deze sectoren ook principieel over een leerovereenkomst en niet over betaalde tewerkstelling.

Verschillende onderwijspartners maakten ook expliciet de vergelijking met de hoogte van de vergoedingen die gangbaar zijn binnen de reeds lopende overeenkomsten in de bestaande stelsels van leren en werken. Enerzijds gaf men aan dat waar jongeren, zeker indien ze meerderjarig zijn en in staan voor hun eigen onderhoud, met deze nieuwe leervergoedingen niet meer rond zullen komen tenzij het lokale OCMW bijschiet tot het bestaansminimum. Dit laatste is echter sterk afhankelijk van het desbetreffende OCMW. Anderzijds gaven vertegenwoordigers van onderwijskoepels aan dat jongeren binnen het voormalige Industrieel Leerlingenwezen (ILW) nu makkelijker aan een werkplek geraken omwille van de lagere leervergoedingen. Dit zou vooral kansen bieden voor de meer kwetsbare leerlingen die binnen het ILW minder kansen zouden krijgen in de reguliere tewerkstelling.

Stakeholders binnen de social profit sector gaven aan dat – gezien de huidige financieringsmogelijkheden van leervergoedingen – binnen de publieke sector de huidige uitzonderingsregeling noodzakelijk blijft, om jongeren kansen op een duale opleiding te bieden. Dit is bij uitstek zo voor kleinere social profit ondernemingen die minder eigen middelen kunnen vrijmaken voor leervergoedingen. De sector geeft aan dat ze het werkpleklers als belangrijke rekruteringskanaal beschouwen en dat een mogelijke toekomstige verlaging van de leervergoeding mogelijks ook minder jongeren zou overtuigen om te kiezen voor knelpuntberoepen in de zorgsector.

Een ander subthema met betrekking tot de overeenkomsten is het langs mekaar bestaan van de verschillende systemen die worden aangeboden binnen verschillende types van onderwijsinstellingen, namelijk de duale proeftuinen in de voltijdse scholen en de proeftuinen binnen de instellingen van bestaande stelsels van Leren en Werken. Zo hebben jongeren binnen de huidige Leertijd per week meer dagen die ze presteren bij de werkgever en hebben leerlingen binnen de bestaande stelsels van Leren en Werken voor de werkgevers ook meer gunstige vakantieregeling dan jongeren binnen de duale proeftuinen in de voltijdse scholen.

Daarnaast zou er in de toekomst bij onderhandelingen over standaardtrajecten ook het risico kunnen bestaan dat – zoals al eerder in dit rapport werd aangegeven – de keuze met betrekking het type overeenkomst bepaald zou worden door de leervergoeding eerder dan door het meest aangewezen aandeel werkpleklers. Hoewel de Vlaamse Overheid hierin het federale sokkelstatuut Alternerend Leren dient te volgen, is volgens verschillende stakeholders de grens van gemiddeld 20 uren werkpleklers te bepalend en te arbitrair gekozen. Sectoren zouden in deze onderhandelingen met andere betrokken stakeholders zo voornamelijk kunnen kiezen voor een alternerende stageovereenkomst om zo geen leervergoeding te moeten betalen.

Daarnaast drukten onderwijspartners ook hun bezorgdheid uit over de verschillende verzekeringsregelingen die verbonden zijn aan beide types overeenkomsten. Bij de OAO zou de werkgever moeten instaan voor de verzekering van de jongere bij de leercomponent die zich op de school afspeelt. Hiervan kregen we het signaal dat onderwijsverstreckers zich zorgen maken over de mate waarin werkgevers deze verzekeringsplicht daadwerkelijk willen/kunnen opnemen, zeker bij ongevalsrisico's die kunnen leiden tot permanente invaliditeit. Voor de alternerende stageovereenkomst zou het omgekeerde waar zijn wanneer de verzekering van de school de risico's op de werkvloer niet kan/wenst te dekken.

Schoolinterne en -externe kwaliteitszorg

Voor wat de kwaliteitszorg betreft maken we een onderscheid tussen de schoolinterne en -externe kwaliteitszorg. Tijdens de interviews met stakeholders kwamen hier voor de schoolinterne kwaliteitszorg bijna uitsluitend aspecten aan bod die sterk aanleunen bij andere thema's in dit rapport, met name de [afstemming](#) van het werkpleklers en het schoolse aanbod en de [opvolging](#) en de [evaluatie](#) van verworven competenties. Hierin werd daarom ook veel aandacht besteed aan de essentiële rollen van de trajectbegeleider en de mentor op de werkplek. We behandelen deze aspecten van kwaliteitszorg dan ook binnen de secties over het [personeelsbeleid op school](#) en de [ondersteunings- en professionaliseringsnoden](#) bij het schoolpersoneel en de mentoren op de werkplek. Tijdens de casestudies zullen we onderzoeken hoe de proeftuinscholen een geïntegreerde schoolinterne kwaliteitszorg organiseren. Voor wat de schoolexterne kwaliteitszorg betreft spraken heel wat stakeholders zich uit over de erkenning van de leerbedrijven. Deze erkenning wordt dan ook meegenomen in dit aanvangsrapport. De rol van de onderwijsinspectie was minder prominent aanwezig en wordt niet meegenomen in dit aanvangsrapport. De onderwijsinspectie zal zelf verder onderzoeken hoe ze toezicht kunnen doen op de kwaliteit van duale trajecten in samenwerking met de toezichthouders van VDAB en SYNTRA Vlaanderen.

[Schoolexterne kwaliteitszorg: de erkenning van de leerondernemingen](#)

Bij schoolexterne kwaliteitszorg stonden de erkenningen van de leerondernemingen centraal. Hierin kwamen zowel de specifieke voorwaarden als ook de rolverdeling bij de erkenning van de leerondernemingen prominent aan bod.

Bij de onderwijsverstreckers werden er in het algemeen meer garanties gevraagd bij de erkenningen van leerondernemingen. Deze bezorgdheden handelden onder andere over de leermogelijkheden binnen de ondernemingen. In de sectie over de implementatie van de standaardtrajecten werd reeds duidelijk dat dit volgens deze stakeholders niet altijd mogelijk is. Zeker bij kleinere ondernemingen zou dit sterk afhankelijk zijn van specifieke – en ook onvoorspelbare – opdrachten en leveranciers, hetgeen tot problemen zou leiden voor de kwaliteit van de leeropportunities van de leerling.

“Ik denk dat in eerste instantie te weinig aandacht is gegaan naar de screening van de bedrijven. De sectorale partnerschappen moeten de kans krijgen om bezoeken te doen. Die screening van die bedrijven waardat nu de scholen op zijn gestoten, die hebben feitelijk hun plan kunnen trekken... Waar dat ik een beetje angst voor had in het begin is dat je wel moet weten welke bedrijven welke skills hebben en wat dat ge met die bedrijven kunt behalen.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Een belangrijk aspect bij de erkenning van de leerondernemingen is de kwaliteit van de mentoren en bij uitbreiding de gevolgde mentorenopleiding. Deze verwachtingen en bezorgdheden, maar ook eerste ervaringen met mentoropleidingen worden meer in detail behandeld in het luik [personeel](#).

Een ander aspect dat aandacht kreeg in de stakeholderbevraging is het belang van een goede doorlichting van leerondernemingen bij de erkenning zoals de arbeidscondities en veiligheidsaspecten op de werkplek. Deze bezorgdheid werd gedeeld binnen beide beleidsdomeinen. Zowel bij onderwijspartners, sociale partners en sectorale organisaties kwam aan bod dat er – om het nieuwe duale systeem maximaal kansen te willen geven – goed moest worden toegezien dat het systeem niet zou verzanden in een systeem van goedkope arbeidskrachten. Arbeidsongevallen moeten om voor de hand liggende redenen volgens de verschillende partners te allen tijden vermeden worden, maar ook omdat het anders erg problematisch wordt om jongeren en hun ouders te overtuigen van de meerwaarde van een duale leerweg. Verschillende sectoren hadden hierrond al heel wat ervaring opgebouwd en gaven aan dat de eigen veiligheidsvoorschriften vaak veel verder gaan dan wat de overeenkomsten altemeer leren vooropstellen.

“Maar bijvoorbeeld onze problemen met de contracten was dikwijls dat het niet ver genoeg ging voor ons. Dat er inderdaad met betrekking tot veiligheid dingen moesten bijgevoegd worden.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

“We hebben een eis die op sectoraal niveau bijkomend gesteld is en die we meepakken bij de erkenningsvoorwaarden en dat is het veiligheidsbesef. De sociale partners hebben daar bij ons op aangedrongen, dat wij alleen maar werkplekken erkennen waar wij de garantie hebben dat de jongeren een veilige omstandigheden een opleiding kan krijgen. Een aantal statistieken worden nagekeken wij hebben zelf in huis korps welzijnsadviseurs rondlopen.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Naast de specifieke vereisten voor een onderneming om erkend te worden als leeronderneming kwam ook de specifieke rolverdeling bij de erkenning van de bedrijven prominent aan bod. Belangrijk was dat er over het algemeen een breed draagvlak bestaat om de erkenning van de werkplekken zoveel als mogelijk te laten gebeuren via sectorale partnerschappen die zo voldoende vertrouwd zijn met de bedrijven en vaak ook meer specifieke voorwaarden kunnen opleggen. Op termijn zou het Vlaams Partnerschap Duaal Leren – eens alle sectorale partnerschappen opgestart zijn – in zijn rol eerder beperkt moeten worden tot een overkoepelend orgaan. Vanuit een beperkt aantal stakeholders werd wel aangegeven dat sectorale partnerschappen mogelijk ook het risico van een gebrekkige zelfregulering, hetgeen volgens hen pleit voor een algemeen toezicht vanuit het Vlaams Partnerschap Duaal Leren. Daarnaast gaven sommige onderwijspartners ook aan dat ze als betrokken partij evenwaardig partner zouden moeten zijn in het toezicht op de erkenning van de bedrijven.

Een ander belangrijk aspect waarin de huidige praktijken sterk leken te verschillen tussen de sectoren was de mate waarin de erkenning van een leeronderneming gepaard gaat met een bezoek aan de werkplek. In sommige sectoren worden bij alle nieuwe erkenningen bezoeken gedaan en zelfs reeds

erkende werkplekken binnen het voormalige stelsel bezocht. In andere sectoren wordt er enkel een bezoek gepland bij sterke vermoedens van inbreuken tegen de formele erkenningsvereisten.

“Het idee om als sector in te staan voor het aanbrengen van voldoende kwalitatieve plaatsen lijkt op dit moment nog niet op punt te zijn, althans niet in mijn ervaring. Ze worden enkel online gecontroleerd op heel formele punten, iets wat je eigenlijk van achter uw bureau ook kunt aftoetsen. In ieder geval zijn er vaak geen bezoeken aan voorafgegaan.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

“Elk bedrijf dat erkend is en jongeren in dienst genomen heeft, heeft het standaardtraject en het opleidingsprogramma gezien. Dat is afgetoetst, of het dat kan of niet. Syntra Vlaanderen heeft daar geen enkele rol in gespeeld. Dus er is een sectoraal partnerschap overeengekomen dat elk bedrijf bezocht wordt. Dat is weer een probleem, de tijd die men heeft voor een bezoek. Er is daar ook een dienst opgericht die de veiligheid kan checken op de bedrijven. Als uit het rapport "nee" blijkt, dan mogen we geen studenten daar naartoe sturen.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

“Dus dat vraagt van onze organisaties ook wel eufkes een inspanning om zich te laten erkennen, die administratieve mallemlen moet je doorlopen. Maar het loopt vlot, ik vind niet dat we daar eigenlijk van kunnen van zeggen dat het niet vlot loopt. De organisaties doen dat heel braaf, zich laten registreren. Eigenlijk, ondanks de sector zo groot is hebben wij eigenlijk niet veel personen die daarop staan en is de afspraak een beetje dat als er een probleem gesignaleerd wordt, er een bezoek wordt gepland. Bijvoorbeeld ook als er vragen zijn over "Tiens kan dat wel, die opleiding in die setting?", dan wordt er ook langsgegaan. Maar ik moet zeggen heel veel organisaties, hier in huis, da's al meer dan 10 jaar dat er al projecten zijn met deeltijds onderwijs, die zijn eigenlijk gekend door de organisaties, dus wij weten het wel een beetje.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Ten slotte bestonden er bij enkele sectorale organisaties ook vragen over de mogelijkheden van erkenningen van ondernemingen over de taal- of landsgrens. Zeker voor scholen in de nabijheid van de taal- of landsgrenzen zouden hier mogelijkheden liggen waarvan de juridische haalbaarheid nog niet geheel duidelijk is.

Samenwerking tussen de betrokken actoren

Deze sectie over de samenwerking tussen de betrokken actoren zal ingaan op de verwachtingen, bezorgdheden en ervaringen van de bevraagde stakeholders over, enerzijds, de samenwerking over de grenzen van de beide beleidsdomeinen heen en, anderzijds, over de afstemming van het opleidingsaanbod tussen de scholen en andere opleidingsverstrekkers.

Samenwerking over de grenzen van de beleidsdomeinen onderwijs en werk heen

Voor wat de samenwerking tussen de actoren over de beleidsdomeinen onderwijs en werk heen betreft is een algemene bevinding dat vele stakeholders de eigenheid van de verschillende beleidsdomeinen benadrukken, hetgeen volgens hen impliceert dat er tijd en ruimte nodig is om mekaar te vinden over de grenzen van deze vaak gescheiden werelden heen. Het eerste luik over de spanningen tussen de beleidsdomeinen over de [algemene beleidsintenties](#) biedt een algemene schets om de verschillen in posities van de belangrijkste stakeholders daarin te situeren en te kaderen.

“Het zal vooral belangrijk zijn dat er tijd en ruimte voorzien wordt om mekaars noden aan te voelen en te proberen om daar een beetje aan tegemoet te komen. Want er zal zeker in het begin heel veel tijd moeten gependeed worden aan overleg en in het elkaar te leren vinden. En als daar niet structureel tijd en ruimte zal voor voorzien worden, vermoed ik, ja, als het alleen van de vrijwilligheid van deze twee totaal verschillende werelden moet afhangen...”

(Syndicale vertegenwoordiging van het onderwijspersoneel)

Een belangrijke nuance hierin is echter dat er zich niet enkel verschillen in visies aftekenen tussen de verschillende beleidsdomeinen maar zeker ook binnen de beleidsdomeinen, types van belangenorganisaties of zelfs binnen dezelfde organisaties (bv. verschillen tussen syndicale organisaties binnen en buiten het onderwijs).

Ondanks de verschillen in visies en verwachtingen gaven vele stakeholders aan dat de onderhandeling van de standaardtrajecten op basis van de beroepskwalificatiedossiers toch relatief vlot zijn verlopen.

“Het is zoals altijd lastig om met onderwijs te discussiëren, maar ik heb de indruk dat het goed verlopen is. Als je via de sectorale partners gaat, dat loopt ook allemaal vrij goed. Dus op dit moment kunnen we elkaar min of meer vinden.”

(Vertegenwoordiger van een syndicale organisatie buiten het onderwijs)

In de verdere afstemming en vertaling van standaardtrajecten naar leerplannen en individuele opleidingsplannen ondervonden en verwachten heel wat stakeholders echter dat er nog verder toenadering moet gezocht worden. De verschillende betrokken onderwijsverstrekkers en sectorale organisaties erkenden hierin over het algemeen echter ook elkaars rol en expertise.

“Ja, ik heb bedenkingen hè. Maar de ene koepel is de andere niet. Ik moet zeggen dat ene koepel veel meer positief tegenover staat als de andere. Nu bij de opstart van die proefprojecten, dat krijgen we wel van een bepaalde koepel wel heel veel medewerking en bijval, van de andere iets minder, maar goed, dat is hun goed recht om dat te doen he. We moeten kritisch blijven natuurlijk he. Maar het gaat wel goed, we blijven constructief met elkaar samenwerken, en dat gaat ook wel hoor, dat is geen probleem.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

In de verschillende sectoren zijn er proactief vaak lerende netwerken opgericht om onder meer de verdere afstemming van de standaardtrajecten en leerplannen te faciliteren. Opnieuw kwam de snelheid van de beleidsimplementatie als een pijnpunt naar boven. Voor één sector leidde dit dan ook tot een uitstel van de start van de geplande proeftuinen.

“En die oefening, dat heeft tijd in beslag genomen, maar dat gaat de volgende keer sneller gaan, die mensen zijn echt heel in detail gaan kijken van wat waar het beste uitgevoerd wordt, dat heeft meer tijd in beslag genomen dan we misschien aanvankelijk gedacht hadden, dat is één. En twee, op basis daarvan hebben wij leergemeenschappen opgestart met de scholen en de bedrijven. Elke leergemeenschap heeft een aantal van die competenties toegewezen gekregen, die hebben dat vastgepakt en hebben op basis daarvan pedagogisch-didactisch materiaal ontwikkeld. We zijn daarmee gestart omdat wij absoluut wilden dat onderwijs en arbeidsmarkt als evenwaardige partners functioneren en dat zij eigenlijk dezelfde waarden en principes deelden rond duaal leren, en ook dat zal minder tijd vergen voor volgende trajecten.”

(Vertegenwoordigers van een sectorale organisatie)

Samenwerking tussen scholen en andere opleidingscentra

Naast aandacht voor de samenwerking over de grenzen van de beleidsdomeinen heen was er tijdens de stakeholderbevraging aandacht voor de samenwerking tussen verschillende onderwijs- en opleidingsversterkers. De evolutie naar een nieuw geïntegreerd stelsel van duaal leren zal groeien vanuit de verschillende onderwijsvormen, met name het huidige voltijds beroeps- en technisch onderwijs, het deeltijds beroepsonderwijs en de Syntra Leertijd. Van verschillende stakeholders, en niet in het minste van stakeholders in het domein onderwijs zelf, kregen we duidelijke signalen dat deze laatste drie nog vaak als erg gescheiden werelden naast mekaar bestaan, vaak gepaard gaande met weinig kennis van en negatieve beeldvorming over de andere. Ook binnen de schoolgemeenschappen zou de kloof tussen de huidige CDO's en de voltijdse scholen vaak groot zijn, zelfs wanneer ze op dezelfde campus gelegen zijn. Daarnaast waren er ook interessante voorbeelden van lokale samenwerkingen op te tekenen, onder meer tussen een CDO en een Syntra centrum.

Een ander item dat verband houdt met samenwerking tussen opleidingsverstrekkers is de potentiële samenwerking tussen klassieke onderwijsverstrekkers en andere meer arbeidsmarkt- en sectoraal georiënteerde opleidingscentra. In verschillende gesprekken met zowel onderwijskoepels als sectorale organisaties kwam deze mogelijke samenwerking aan bod. Vaak kunnen deze opleidingscentra volgens de stakeholders helpen tegemoetkomen aan beperkingen in infrastructuur, gespecialiseerde kennis en attestering (bv. met betrekking tot veiligheidsattesten) binnen de onderwijsinstellingen.

“Die opleidingen zijn aangeboden door de sector, en daar hebben we echt onderling kunnen plannen en afspraken maken [...] en daar heeft de sector ook alle medewerking in gegeven, absoluut, geen enkel probleem. We proberen dat bijvoorbeeld ook via het VDAB-centrum te doen. We kunnen met de werkgever of zelfs de sector afspreken dat als ze een opleiding volgen in een opleidingscentrum dat het mee wordt geteld als een werkdag.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

“Waar de plant is nagebouwd. Waar dat jongeren echt wel aan een klep kunnen draaien zonder dat half Antwerpen ontploft. Dus dat was voor ons ook noodzakelijk.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

“Dat kan inderdaad betekenen dat een bijkomend bedrijf gezocht moet worden om de resterende competentie te kunnen inoefenen, of in ons eigen opleidingscentrum. Ons opleidingscentrum, dat is hier bij de burens. Er zou eigenlijk in kaart moeten gebracht worden van waar in Vlaanderen zijn er gesimuleerde werkplekken in opleidingscentra van de sector of in opleidingscentra van de VDAB zijn. Het is niet realistisch om in alle scholen het nodige technologisch vernieuwd materiaal in te richten. Dus ook scholen zullen moeten leren netoverschrijdend samen te werken. Er zijn sectoren die bepaalde scholen uitrusten met het meest moderne materiaal maar die gaan dat niet doen in de regio, en voor het provinciaal onderwijs en voor het algemeen, en voor het katholiek onderwijs.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Niet alleen met betrekking tot het delen van opleidingscapaciteit maar ook met betrekking tot de toeleiding van leerlingen naar scholen en opleidingen werden er vanuit werkgeverskant vragen gesteld bij de netoverschrijdende samenwerking en neutrale toeleiding tussen scholen en onderwijsnetten. Scholen zouden volgens deze stakeholders leerlingen nog te veel uitsluitend toeleiden naar opleidingen die worden aangeboden binnen de eigen schoolgemeenschap.

Aanwending van reguliere en extra omkaderingsmiddelen

De aanwending van omkaderingsmiddelen binnen het onderwijs, zij het reguliere of extra omkaderingsmiddelen binnen de proeftuinen, kwam voornamelijk aan bod in de interviews met de onderwijspartners. We wijden in deze sectie ook een laatste alinea aan welke nood aan (extra) incentives ondernemingen ervaren.

Zoals reeds in de sectie over de implementatie van de standaardtrajecten werd aangegeven, hangt volgens vele stakeholders het succes van de duale opleidingen in belangrijke mate samen met de [afstemming](#) tussen wat geleerd wordt op de werkplek en binnen de school. De afstemming van beide leercontexten is echter een arbeidsintensieve opdracht en brengt daarom een belangrijke kost met zich mee. Een bezoek aan een werkplek door een trajectbegeleider zou volgens een schatting van een onderwijskoepel al snel een kwart van een werkdag in beslag nemen, zeker in sectoren waar de effectieve werkplek zich niet in directe nabijheid van de school bevindt.

“We moeten ook eerlijk zijn he, de bouwwerven die liggen van Gent tot Hasselt en als ge leerlingen wilt gaan begeleiden in zo een opleiding en dat de kwaliteitsvol wil doen, en daar gaan we natuurlijk wel vanuit, want die kwaliteitsvolle begeleiding de sleutel tot succes ... We hebben er ook bewust voor gekozen dat de leerling in de week dat ze drie dagen op het werk zit, dan als ze op school zijn voor algemene vorming, nog een uur extra investeren om ze bij de leerkracht te hebben zodat die kan reflecteren met die leerling en we zo dus eigenlijk een reflectie moment inplannen in de schoolse organisatie, zodat iedere week die leerling ofwel bij zijn mentor is geweest, ofwel bij zijn trajectbegeleider is geweest.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

De extra omkaderingsmiddelen die momenteel in de eerste generatie van proeftuinen worden vrijgemaakt, worden als essentieel beschouwd voor het welslagen van de trajectbegeleiding en de mate waarin de (vak-)leerkrachten op de school complementair kunnen werken aan wat aangeleerd wordt op de werkplek. Dit laatste brengt een hoge mate van differentiatie met zich mee, hetgeen bij een grote klasomvang volgens de onderwijspartners moeilijk kwaliteitsvol kan gerealiseerd worden. Verschillende van deze stakeholders brachten dit dan ook rechtstreeks in verband met een mogelijke groei van het duale systeem en dus groei in de omvang van de klasgroepen. Daarnaast maakt men zich ook grote zorgen over de continuering van de extra omkaderingsmiddelen tijdens en na de proeftuinen.

Naast de vrees die gepaard gaat met de groei van het duale stelsel, stellen onderwijskoepels zich ook vragen naar de haalbaarheid van het naast elkaar blijven aanbieden van de duale opleiding en de niet-duale tegenopleiding, zeker wanneer de instroom voor de richtingen eerder laag is. Deze extra opleidingen genereren te weinig leerkrachtenuren zodat de trajectbegeleiding zou moeten ingevuld worden met eigen middelen van de school. Verder wordt vanuit de onderwijskoepels speciale aandacht gevraagd voor de bijzondere begeleidingsnoden van kwetsbare leerlingen binnen maar ook buiten het buitengewoon secundair onderwijs. Men houdt hier bij de onderwijskoepels rekening met de mogelijke gevolgen van het M-decreet en een eventuele inkapseling van de huidige CDO's in de reguliere voltijdse scholen. Ten slotte bestaat er ook binnen de huidige Syntra centra veel onduidelijkheid over de reguliere en extra omkaderingsmiddelen bij de voortgang van de proeftuinen en de verdere beleidsimplementatie van het duaal leren.

Naast omkaderingsmiddelen voor scholen kwamen tijdens de interviews ook de nood aan (extra) incentives voor leerondernemingen aan bod. Aangezien ook leerondernemingen investeren in de opleiding van de leerlingen, werd ook hier de vraag gesteld in welke mate de kost van deze investeringen gecompenseerd dient te worden. Hierbij wordt voor sommige sectoren ook de

opleidingskost in termen van bijvoorbeeld veiligheidskledij gerekend. Voor vele bedrijven zit de incentive voor deze investering in de opleiding van toekomstig geschoold personeel, zij het rechtstreeks na de opleiding of via het verruimen van de vijver met geschoolde werknemers waaruit men op een later tijdstip kan vissen. De werkgeversorganisaties erkenden dat veel ondernemingen nog te veel de rekening maken op basis van de rechtstreekse 'return on investment' maar geven aan dat zij het als hun rol zien om particuliere werkgevers hierin verder te sensibiliseren.

Ook de sectoren doen inspanningen om de investeringskosten van ondernemingen in het nieuwe duale stelsel te helpen ondervangen, onder meer door tegemoet te komen in vormingskosten. Daarnaast kwam aan bod dat verschillende types van ondernemingen - bijvoorbeeld verschillend naar omvang of sector – vaak ook verschillende opleidingsmogelijkheden en (dus) omkaderingsnoden hebben. Zo zouden éénmansbedrijven geen beroep kunnen doen op RSZ-kortingen en zijn er grote verschillen in de financiële draagwijdte van verschillende sectorale vormingsfondsen. Hieronder geven we twee citaten vanuit twee verschillende sectoren weer. Deze citaten geven aan dat de nood aan incentives voor ondernemingen inderdaad vaak sector- en bedrijfsspecifiek is.

“Eigenlijk moet je ervan uitgaan dat, allé, kapper is een dienstenberoep, dat wil zeggen: je moet presteren om te verdienen. Je kan niet een hele dag nietsdoen en het laatste uur heel je dag goed maken. In de verkoop is dat wel zo. Als ik in mijn winkel heel de dag bezig geweest ben, ik heb geen klant gezien en het laatste uur komen er vier klanten binnen en die hebben heel veel gekocht, dan is heel mijn dag goed geweest. Bij een kapper is elke minuut een minuut dat je moet presteren, dus je mag niet onderschatten, iemand opleiden dat haalt je eigen capaciteit naar beneden. Dus ik vind daar incentives belangrijk.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

“Ik vind het gevaarlijk als je gaat beginnen met incentives te geven aan bedrijven om erin mee te stappen. Ik vraag mij af of de motivatie dan nog wel de juiste is. Als je gaat zeggen van, ok hier is een enveloppe of een cheque of weet ik veel wat, of een of andere korting ... Ja, dat is altijd meegenomen. Voor mij mag dat niet de basis zijn. Het maakt het makkelijker om bedrijven te overtuigen maar als je aan het twijfelen bent, ik doe ni mee en omdat er een korting is, doe je plots wel mee. Ja sorry, dan denk ik niet dat de motivatie de juiste is.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Onderzoeksluik leerlingen

Studiekeuzebegeleiding, toeleiding & screening

In deze sectie over studiekeuzebegeleiding, toeleiding en screening van de leerlingen behandelen we achtereenvolgens de verschillende visies van de belangrijkste stakeholders over de afbakening van de doelgroep van duaal leren, de studiekeuzebegeleiding en toeleiding van leerlingen naar duaal leren en de intake en de screening van arbeidsrijpheid.

[Afbakening van de doelgroep: voor wie is duaal leren?](#)

In de gesprekken met de stakeholders kwam de afbakening van de doelgroep van duaal leren uitvoerig aan bod. Zoals in de sectie 'algemene beleidsachtergrond en -intenties' reeds werd aangeduid, maken heel wat stakeholders – voornamelijk maar niet uitsluitend uit het beleidsdomein onderwijs – zich

zorgen over de mate waarin jongeren in het huidige stelsel van leren en werken nog een plaats zullen krijgen binnen het nieuwe duale stelsel. Daarnaast werden er ook vragen gesteld bij de mate waarin het duale stelsel haalbaar is voor leerlingen die het momenteel binnen het reguliere beroepsonderwijs cognitief moeilijker hebben en/of minder zelfstandig zijn. Volgens deze stakeholders zijn de verwachtingen binnen de standaardtrajecten te hoog gespannen voor deze groepen. Verschillende stakeholders gaven dan ook aan dat van de leerlingen binnen de duale opleidingen heel wat zelfsturing en zelfstudie verwacht wordt, hetgeen eerder voorbehouden zou zijn voor de sterkere leerlingen. Op basis van de eerste ervaringen in de proeftuinen kregen we van verschillende onderwijskoepels reeds het signaal dat de verwachtingen te hoog zouden zijn voor sommige leerlingen die waren gestart.

“Nu probeert men in het duale leren eigenlijk de lat hoger te leggen. Door een beetje ook een leervorm van te maken die eventueel mensen uit het voltijds beroeps, voltijds technisch kan aanspreken. Maar dan verliest men een deel van de onderkant. En een deel van de mogelijke ongekwalificeerde uitstroom... “

(Vertegenwoordiger van een syndicale organisatie)

“Ik heb twintig jaar lesgegeven in BSO. Dus als je aan mij vroeg in het vierde jaar, wie zou duaal leren aankunnen? Dan waren dat de sterkste leerlingen. Dus daar zit ergens een spanningsveld want die leerlingen die je duaal leren zou moeten aanraden, dat moeten de sterke leerlingen zijn. Terwijl dat de zwakkere leerlingen, diegene die misschien het meeste baat zouden hebben bij het op een andere manier aanleren van competenties. Ja, die vallen uit de boot bij duaal leren, want die komen er niet aan te pas. We hebben het er in ons bezoek [aan een proeftuin] ook over gehad. Zeven leerlingen die het wouden volgen. De vier sterksten hebben hun werkplek gevonden. De drie minder sterken niet. Ja, voor die kinderen is dat ook een enorme teleurstelling. Die hebben nog een desillusie meer, want ze zien andere die dat wel mogen doen, terwijl zij dat ook heel graag wilden. En misschien daar ook wel baat bij zouden hebben, maar ze geraken daar gewoon niet in.“

(Syndicale vertegenwoordiger van het schoolpersoneel)

Binnen het beleidsdomein werk en dan voornamelijk bij de werkgevers- en sectorale organisaties was er ook onenigheid over hoe deze spanning in positionering van duaal leren ten aanzien van sterkere en meer kwetsbare leerlingen verder moet evolueren. Sommige organisaties benadrukken de noodzaak van herpositionering en het feit dat duaal leren geen “doelgroepenbeleid” mag zijn, andere stakeholders behoeden ook voor een “elitarisering van het duale stelsel”.

“Ge moet altijd voorzichtig zijn he. Ik ben blij dat we sterkere jongeren krijgen, maar het klinkt ook niet als we als sector zeggen van ja, men moet alleen maar de sterkere hebben, dat is ook niet waar. Anderzijds is het wel zo, dat durf ik wel rechtuit zeggen, jongeren die met een aantal attitudeproblemen zitten, die gaan we ook niet opgelost krijgen door ze gewoonweg aan het werk te zetten. Dat is een boodschap die ik graag ook wel richting politiek geef: men moet niet denken dat men die jongeren moet opvangen in duaal leren, daar dient het duaal leren niet. We willen jongeren mee helpen vormen in hun opleiding, een opleidingstraject aanbieden dat op de werkvloer georganiseerd wordt, maar dat mag geen bezigheidstherapie zijn voor die jongeren want dat moogt ge niet van een bedrijf verwachten.“

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Bovenstaand citaat maakt duidelijk dat er langs werkgevers- en sectorale kant terughoudendheid is om leerlingen een plek te geven die niet de juiste attitude of motivatie zouden hebben om aan werkplekleren te doen. Ook binnen onderwijs wordt erkend dat een leerling die schoolmoe is, niet altijd gebaat is bij een duaal traject. Motivatie en attitudeproblemen binnen de school vertalen zich bij

sommige leerlingen ook naar diezelfde problematiek op de werkplek. Voor andere leerlingen is deze alternatieve leeromgeving dan weer net een kans om een nieuwe positieve wending te geven aan hun opleidingstraject, deze leerlingen zijn volgens sommige stakeholders wel school- maar niet leermoe.

Een deel van de leerlingen – die door de beleidsmaker als quasi-arbeidsrijp worden gelabeld – hebben volgens verscheidene stakeholders baat bij een graduele toeleiding naar het duale stelsel. De sterk geïndividualiseerde trajectbegeleiding en de brugprojecten binnen de huidige CDO's zouden volgens deze stakeholders goed aansluiten bij een aanloofase. Vanuit een onderwijskoepel kregen we echter het signaal dat de CDO's liefst niet enkel hiervoor willen instaan.

“Ze hebben gezegd van kijk we kunnen en willen die leerlingen die nog niet volledig klaar zeker een plek geven maar zij willen niet herleid worden tot centra van aanloofases naar duaal leren. Zij willen volwaardige centra zijn voor het duale leren maar dan wel die specifieke aanloofase voorzien. Maar ik vraag me dan af hoe dat dit in het Decreet geregeld gaat worden, dat zij dat dan wel kunnen en de voltijdse scholen niet.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

De huidige voortrajecten en Persoonlijke Ontwikkelingstrajecten kunnen worden opgevangen binnen de nieuwe Naadloze Flexibele Trajecten onderwijs-welzijn (NAFT) en zo niet uitsluitend aangeboden worden via de CDO's. Daarnaast zouden een deel van de doelgroep van quasi-arbeidsmarktrijpe leerlingen volgens een onderwijsverstrekker ook gebaat zijn bij een aanloofase waarin ze na enkele negatieve ervaringen op de werkplek niet zouden uitgesloten worden van het duale stelsel.

“Niet alleen die voortrajecten en POT's omdat je dat dan wel nog in die NAFT mee kunt nemen, en enkel de brugprojecten ook niet echt, want die brugprojecten wil men ook in het duaal leren. Het is voor die leerlingen die met vallen en opstaan hun traject toch op een positieve manier uitmaken. En als we nu zien dat het duaal leren, waar dat gesteld wordt van kijk als je contract wordt verbroken en je hebt binnen de dertig dagen geen nieuw contract, dan wordt je eigenlijk ingeschaald als niet arbeidsrijp. In het huidige leren en werken, daar mogen jongeren een paar keer met hun neus tegen de muur botsen. En die leren daarvan, met vallen en opstaan.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Naast motivatie en attitudeproblemen wordt ook een gebrek aan een passende vooropleiding vanuit verschillende stakeholders aangegeven als een drempel om te kunnen toetreden tot het duaal leren. Wanneer de noodzakelijke basiscompetenties ontbreken, is het vaak te moeilijk om een directe aansluiting te vinden bij het aanleren van competenties op de werkvloer.

“Ik weet niet of mijn bedrijven iemand kunnen opleiden van nul, een leerling die nog nooit een baksteen vast heeft gehad. Ik denk dat dat een verhaal is waar samen over gesproken moet worden, van oké wat verwachten jullie als bedrijven van een minimum voorkennis. Wat is het minimum aan voorkennis? Op het moment is daar geen duidelijkheid over. Ik vind dat heel moeilijk nu te zeggen van ja laat die maar gaan zonder voorkennis. Als die morgen van een steiger af valt omdat die niet weet hoe dat hij zich moet gedragen op een stijger omdat die altijd kantoor heeft gedaan, ja dan zit ik wel met een probleem.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Vanuit verschillende stakeholders kregen we het signaal dat scholen en sectoren bij de aanvang van de duale opleidingen proberen tegemoet te komen aan mogelijke tekortkomingen in technische en beroepsmatige voorkennis. Vanuit de scholen en sectoren worden er dan vaak in de eerste werken van de opleiding gericht ingezet om deze gebreken bij te benen.

“Het zijn niet altijd verzorgenden he, er kan bijvoorbeeld ook iemand uit sociaal-technische instromen. Dat zijn wel sterkere profielen dus die kunnen het waarschijnlijk wel maar die moeten wel in bepaalde competenties van het verzorgen op relatief korte termijn bijgewerkt worden. En dat vraagt wel een enorme inspanning van zowel van de school als van de jongere. Die heeft bijvoorbeeld nog nooit iemand gewassen, dus van een zorgkundige verwacht de werkgever wel dat jij al iemand kan wassen. Je moet het mentaal ook de klik kunnen maken, dus ik vind dat op zich niet slecht als er toch een aantal voorwaarden zijn om in te stappen.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Zoals de wetgeving op de deeltijdse leerplicht voorschrijft, kunnen jongeren van de leeftijd van 16 jaar, of na het doorlopen van de eerste graad vanaf 15 jaar, kiezen voor leren en werken. De huidige proeftuinen ‘Schoolbank op de Werkplek’ zet momenteel echter enkel in op opleidingen vanaf de derde graad. Wanneer we de stakeholders vroegen naar hun visie over duaal leren in de tweede graad kregen we vanuit beide beleidsdomeinen verschillende visies maar over het algemeen ook weinig urgentie voor een uitbreiding naar de tweede graad. Tegenstanders van een uitbreiding naar de tweede graad beroepen zich veeleer op het idee dat de tweede graad best wordt voorbehouden voor het aanleren van basiscompetenties, zowel voor wat de algemene als de meer specifieke beroepskennis en -vaardigheden betreft. De tweede graad kan zo ook aangewend worden als een graduele toeleiding naar duaal leren waarin de leerling stelselmatig wordt voorbereid op meer doorgedreven vormen van werkplekleren aan de hand van bedrijfsbezoeken, oriëntatiestages en sollicitatietraining.

“Vanuit een pedagogisch standpunt zeg ik van oké we moeten die leerlingen gaan voorbereiden op tewerkstelling zeker nu bij de arbeidsmarktgerichte opleidingen dus zeg ik van als school zijnde dat we daar een soort groeipad uitstippelen. Duaal leren in een tweede graad, ik ga daar geen uitspraak overdoen maar ik vind wel belangrijk dat leerlingen op de juiste manier moeten in contact komen met arbeidsmarkt en dat kan voor mij bijvoorbeeld in een tweede graad starten met een paar bedrijfsbezoeken en misschien al doen is een oriëntatiestage... Ik denk misschien eerder in functie van toeleiding zonder dat je echt concreet duaal aanbod doet.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

“Wat betreft de instroom in de 2de graad, ik moet eerlijk zijn toen dat we bijna 2 jaar geleden de eerste conceptnota kregen, toen stond het daar effectief in dat je vanaf 15 kon gaan. In de proeftuinen heeft men dat dan uitgehold vanaf de 3de graad. Als ik daar nu naar kijk, dan denk ik dat dat eigenlijk de betere keuze is. Om te zeggen van, laat die jongeren in de 1ste en 2de graad van het secundair onderwijs voltijds onderwijs volgen en zorgt dat ze tegen het 2de jaar van het 2^{de} graad goed voorbereid worden om dan de keuze te maken van wil men duaal gaan. Dat past eigenlijk ook binnen de filosofie die men nu heeft opgebouwd van breed naar specifiek te gaan, het sluit daar eigenlijk heel mooi bij aan.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Vanuit de sectoren kregen we soms ook het signaal dat duaal leren op een jongere leeftijd dan het huidige aanbod binnen de proeftuinen niet mogelijk is omwille van de specificiteit in de reglementering van het beroep en/of de maturiteit die noodzakelijk is om het beroep te kunnen uitoefenen.

“Een verzorgende in de gezinszorg, daar is sowieso een probleem, omdat je daar heel de problematiek hebt van in privésituaties te komen. Maar in institutionele settings kan er met stageovereenkomsten ook wel gewerkt worden.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Het belangrijkste argument voor een vroegere intrede in het duale systeem was voornamelijk om jongeren tijdig een alternatieve leerroute te bieden wanneer jongeren schoolmoe zouden zijn. Voor jongeren die omwille van schoolse achterstand nog in de tweede graad zitten terwijl ze de normale leeftijd van de derde graad hebben behaald, zou dit een belangrijk gegeven en motiverende piste zijn. Andere stakeholders merkten dan weer op dat deze laatste groep de mogelijkheid zou kunnen krijgen om op basis van leeftijd toegelaten te worden tot een duale opleiding die zich normaal in de derde graad situeert. Daarnaast werd ook opgemerkt dat het aandeel van 15-jarigen dat momenteel in reguliere tewerkstellingstrajecten zit eerder beperkt zou zijn.

Toeleiding: hoe en wanneer toeleiden?

Naast de afbakening van de doelgroep van duaal leren is er vanuit de stakeholders aandacht voor de studiekeuzebegeleiding en toeleiding naar duaal leren. Een algemene bemerking was dat de informatieverspreiding best tijdig in de schoolloopbaan start. Al vanaf de overgang van het lager naar het secundair onderwijs wordt deze optie best al aan de leerlingen en hun ouders meegedeeld. Vele stakeholders gaven ook aan dat de beperkte instroom in de proeftuinen ook deels te wijten is aan de late vrijgave van informatie vanuit de overheid. Jongeren en ouders werden pas laat in het schooljaar voordien ingelicht over de duale optie. Voor de nieuwe generaties proeftuinen en het uiteindelijke duale systeem verwacht men dan ook een grotere instroom door een tijdige toeleiding.

“Ik denk dat er nu eind januari, begin februari infoavonden voor de ouders zijn. Dus dan zal nu wel iets vlugger starten. En er zijn nu ook wel bepaalde dingen duidelijker, naar kindergeld, naar vakantieregeling toe en zo. Dat is nu duidelijker dan dat dat was op één september. Scholen die daar willen op inzetten, zijn daar nu wel mee bezig. Er waren leerlingen in september echt twijfelden en waarbij dat de school ook onvoldoende kon zeggen van duaal precies zou inhouden. Dus er zijn leerlingen die echt in aanmerking kwamen, maar die toch voor het gewone traject hebben gekozen. Uit onzekerheid, ja.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

De toeleiding naar de duale opleidingen zou vooralsnog voornamelijk binnen de eigen school gebeurd zijn, hetgeen de zijinstroom vanuit andere scholen en schoolnetten eerder beperkt zou maken. Er werd ook enkele keren aangehaald dat studieoriëntering naar het huidige stelsel van leren en werken vaak te laat gebeurt en dat de leerlingen zo al vaak te ver gevorderd zijn in de mate van schoolmoeheid. Er werd ook aangegeven dat er meer aandacht zou moeten gaan naar de duale opleidingen als een positief alternatief voor de voltijdse opleidingen, vanuit de scholen en onderwijskoepels, maar ook vanuit de overheid. Vele stakeholders verwezen hierbij naar het belang van de proeftuinen ‘Schoolbank op de Werkplek’ voor de verspreiding van goede praktijkvoorbeelden. Tegelijkertijd merkten sommige stakeholders binnen het onderwijs ook op dat men de leerlingen en ouders correct moet informeren over de verwachtingen die worden gesteld aan leerlingen die een duale opleiding zouden aanvatten.

“Wat ze daar bij ons van zeiden dat ze heel erg ook de klemtoon op hadden gelegd dat het geen promopraatje was. Maar dat het een kwestie was van echt die leerlingen te kunnen aanspreken, waarvan ze ook denken, dat ze daar voor geschikt waren. Dat ze heel duidelijk ook wel de verwachtingen communiceren en dat ze die niet minimaliseren. Ook naar vraag om zelfstandigheid, arbeidsrijpheid en dergelijke, dat dat toch wel heel duidelijk gecommuniceerd wordt van in het begin.”

(Syndicale vertegenwoordiger van het schoolpersoneel)

De sectoren en werkgeversorganisaties gaven aan zelf actie te ondernemen om de nieuwe duale trajecten te promoten. Dat gebeurt soms rechtstreeks met betrekking tot het duale aanbod, maar vaak ook algemener door de promotie van bijvoorbeeld techniek binnen het onderwijs.

Intake en screening: hoe arbeidsrijpheid bepalen?

Een laatste centraal thema in de stakeholderbevraging met betrekking tot het luik studiekeuze-begeleiding, toeleiding en screening was het bepalen van arbeidsrijpheid. Hierin werd duidelijk dat er nog veel onduidelijkheid – en bij sommige stakeholders ook – scepticisme bestaat tegenover de term ‘arbeidsrijpheid’. Enkele stakeholders gaven aan dat het moeilijk te bepalen is, vaak te subjectief is en dat de arbeidsrijpheid van jongeren ook erg contextgebonden kan zijn. Een leerling zou bij een goede match met een werkgever wel arbeidsrijp kunnen zijn maar niet wanneer deze match niet optimaal is. Deze match werd nog meer als belangrijk bestempeld bij meer kwetsbare leerlingen.

“Nu ik blijf daarbij, wat is arbeidsrijp zijn? Ik heb heel lang zelf begeleiding gedaan van leren en werken als CLB-medewerker waar dat we vaak merkten van een jongere kan niet arbeidsrijp zijn bij de ene patroon en wel arbeidsrijp zijn bij de andere patroon. Er zijn zoveel factoren die meespelen en wat je natuurlijk wel kan doen zijn die factoren dan gaan bekijken, die matching is ontzettend belangrijk.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Daarnaast werd ook aangegeven dat er op het terrein al heel wat instrumenten bestaan die pogen de arbeidsrijpheid van leerlingen te toetsen. Deze screeningsinstrumenten kunnen volgens de stakeholders nog verder geobjectiveerd en beter verspreid worden. In vele van deze screeningsinstrumenten die gebaseerd zijn op een vragenlijst zou de sociaal wenselijkheid echter sterk spelen. Schriftelijke vragenlijsten worden daarom volgens verscheidene stakeholders best vergezeld worden van een intakegesprek. Hierbij gaf men echter ook aan dat sommige leerlingen zich tijdens een intake- of screeningsgesprek ook beter weten te verkopen dan andere, zonder dat dit een echte indicatie zou zijn van hun arbeidsrijpheid.

Eén onderwijsverstrekker liet verstaan dat een jongere in een derde graad van een arbeidsmarktgerichte opleiding in principe altijd voldoende arbeidsrijp dient te zijn om minstens te kunnen proeven van de arbeidsmarkt. Een echte screening zou op die manier pas kunnen gebeuren wanneer de leerling zich daadwerkelijk op een werkplek bevindt. Een praktijk die vaak toegepast wordt binnen de Syntra centra is het principe van een ‘snuffelstage’. De leerling kan zo op basis van één week bij de werkgever zelf ondervinden of de werkplek voldoende aansluit bij zijn interesses en capaciteiten en ook de werkgever kan deze snuffelstage gebruiken als een screening van de leerling.

Verder werd er door meerdere stakeholders opgemerkt dat de motivatie en het gedrag op de school niet altijd representatief is voor de arbeidsrijpheid van een leerling, hetgeen een advies van de klassenraad ook kan bemoeilijken. De adviesfunctie van de klassenraad werd verder als problematisch omschreven wanneer een leerling vanuit een andere school instroomde, hetgeen voor sommige (specialisatie-)opleidingen het grootste deel van de leerlingen zou omvatten.

Binnen het beleidsdomein werk liet een werkgeversorganisatie verstaan dat de klassenraad niet altijd voldoende vertrouwd is met de ondernemingen om een gedegen advies te kunnen geven over de arbeidsrijpheid van de jongeren. De intake van de werkgever zelf is daarom volgens deze stakeholder best het meest doorslaggevend in de screening van de jongeren. Deze stakeholder pleitte daarom ook voor een geleidelijke toeleiding die ook ruimte biedt voor snuffelstages zodat de leerling zich eerst op de werkvloer kan begeven om de screening beter te kunnen organiseren.

Wanneer werkgevers meerdere kandidaten kunnen laten “solliciteren” bestaat er volgens sommige stakeholders uit beide beleidsdomeinen een risico op selectie in plaats van matching, hetgeen de kansen van de meer kwetsbare leerlingen op een werkplek zou bedreigen. Vanuit sectorale organisaties worden er dan ook inspanningen geleverd om werkgevers hierover te sensibiliseren.

“Ik heb aan een aantal werkgevers vorig jaar ook al gezegd van, verwacht er nu ook niet te veel van want het zijn jonge kerels, ge moet dat niet vergelijken met een gewoon sollicitatiegesprek, ge moet daar andere concepten mee naar voor schuiven. Dus ge moet vooral eigenlijk, wat ik voel is dat ze vooral eigenlijk polsen naar hoe leergierig is die, hoe zeer wil die zich laten vormen.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Vanuit werkgeverskant was er bij de screening ook aandacht voor een vlotte informatiedoorstroming vanuit de school omdat een intakegesprek maar een momentopname is, terwijl de school vaak een meer gedetailleerd en langere termijnperspectief kan vormen over de ontwikkeling en motivatie van de leerling. Een betere registratie van talenten binnen onderwijs zou hier aan kunnen tegemoetkomen.

“Eigenlijk zijn we voorstander van een talentenpaspoort dat er komt vanaf het basisonderwijs en dat jongeren zo op basis van hun talenten in richtingen komen en niet omwille van de huidige etiquette van: gij zijt een slimme, dus gij moet ASO... En gij zijt een domme en gij moet BSO doen. Langs de andere kant, een advies van de klassenraad dat het nu ook bestaat over al dan niet arbeidsrijp zijn, kan dan ook een advies zijn dat gebaseerd is op een langer evaluatieproces.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Werkgevers- en sectorale organisaties benadrukken over het algemeen vooral sociale vaardigheden en attitudes als belangrijke criteria in de screening, meer dan de specifieke technische bagage van de leerling. Wanneer een leerling voldoende gemotiveerd zou zijn, kunnen specifieke beroepscompetenties volgens deze sectorale organisatie bijgeschaafd worden.

“En dat zijn veel minder technische competenties, maar vooral sociale vaardigheden. Kan iemand in een team werken, kan iemand op tijd komen, kan iemand zelfstandig dingen doen enzovoort. We hebben ook voor zijinstromers, dus niet enkel op technische richtingen gekozen. Voor de zijinstromers is er gezegd dat scholen zelf gaan kijken naar wat ze eventueel aan bijkomende opleidingen moeten geven om iemand die uit Latijn-wiskunde komt en zegt nu ga ik, pak ik een extreem voorbeeld, in de derde graad elektromechanische technieken doen. De onderwijsregelgeving is voldoende breed en laat flexibiliteit toe in de uurroosters.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

De expertise en praktijken inzake intake/screening bleken vaak ook verschillend te zijn naar het type van onderneming en de sector. In grotere ondernemingen wordt deze screening volgens een werkgeversorganisatie vaak opgenomen door verschillende personen, bijvoorbeeld iemand van de personeelsdienst en een directe leidinggevende, terwijl in kleinere ondernemingen uitsluitend door de zaakvoerder gebeurt. Sommige sectoren spelen ook een grotere rol in het organiseren van screeningsmomenten en in het verspreiden van screeningsinstrumenten. In een van de betrokken sectoren werd er een gezamenlijk screeningsmoment georganiseerd in het eigen vormingscentrum met daarbij ook intakegesprekken met verschillende werkgevers. De jongeren en ondernemingen mochten op basis hiervan hun voorkeur doorgeven voor een latere matching, voor sommige leerlingen betekende dit echter ook dat er geen match plaatsvond met een onderneming. In de volgende sectie gaan we dieper in op de matchingsprocessen.

Matching

Voor wat de matchingsprocessen betreft, kunnen we twee subthema's onderscheiden uit de bevragingen van de stakeholders. Aan de ene kant onderscheiden we de regie van de werkplekcomponent in het voorzien van voldoende kwalitatieve werkplekken. Aan de andere kant kwam de specifieke match van een leerling met een leeronderneming vaak aan bod tijdens de gesprekken met belanghebbenden uit de beleidsdomeinen onderwijs en werk.

Regie van de werkplekcomponent

De doelstelling van de regie van de werkplekcomponent is volgens de conceptnota Duaal Leren (bis) om voldoende kwalitatieve werkplekken te voorzien voor leerlingen binnen duale leertrajecten. Zoals in de sectie over de samenwerking tussen de betrokken actoren reeds werd aangegeven vertrekken de meeste [erkenningen van werkplekken](#) vanuit de sectorale partnerschappen. Waar er gaten vallen tussen de sectorale partnerschappen in de erkenning van leerondernemingen, dient het Vlaams Partnerschap Duaal Leren deze leemte te vullen. Syntra Vlaanderen voorziet in de administratieve ondersteuning en werkt daarbij ook aan een overkoepelende matchingsdatabank. Tijdens de stakeholderbevraging kregen we reeds het signaal dat er lokaal en sectoraal initiatieven worden genomen om te komen tot gedeelde matchingsdatabanken. Vaak nemen werkgevers- en sectorale organisaties hierin het voortouw.

“We hebben daar nog een aantal scholen aan toegevoegd die ook geïnteresseerd waren om dit traject in te stappen en wat dan interessant is, ook naar de toekomst toe, is dat we bedrijven hadden die niet bepaald rond die proeftuinscholen zaten en we dus daar matching hebben proberen te doen.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

We vernamen hier echter ook dat verschillende actoren op het terrein weerstand zouden hebben om mee te stappen in een verhaal van een gedeelde matchingsdatabank. Zo zouden scholen zelf vaak de leerondernemingen waarmee ze doorheen de jaren goede relaties hebben opgebouwd niet willen delen met andere scholen.

“Een gedeelde databank waar dat dan beschikbare plaatsen voor alle scholen belangrijk zijn. Goh, ik vind dat wel haalbaar, maar ik weet niet of scholen dat haalbaar vinden. Want elke leerling die dat ze niet kunnen plaatsen, is een leerling die ze kwijt zijn.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Ook bedrijven hebben vaak een voorkeur voor leerlingen uit specifieke scholen en opleidingen, onder meer omwille van de reputatie van een school of opleiding, of omwille van de verschillende randvoorwaarden die vaak nog verschillend zijn tussen de verschillende opleidingstypes, bijvoorbeeld in termen van verloning, uren op de werkplek en vakantieregelingen.

“Ik zat dan nog met een ander probleem omdat ons leerlingen in het DBSO niet aan de bak geraakte omdat men al voorrang gaf leerlingen van Syntra omdat die minder kosten, en omdat die een dag meer inzetbaar zijn... buiten die vakanties dan nog... Er is toch nog een verschil met de mensen van Syntra die nog een voordeel hebben om dat ze vlak.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Vanuit sommige stakeholders uit beide beleidsdomeinen kwam verder ook het signaal dat men vaak te sectorspecifiek op zoek gaat naar werkplekken voor leerlingen. De sectoren zelf zouden hier volgens een onderwijspartner vaak te zeer met een “paardenbril” kijken naar de mogelijkheden binnen de eigen sector en te weinig actief kijken naar mogelijkheden in interprofessionele samenwerking. Er waren echter ook voorbeelden waar werkgeversorganisaties – die vaak niet rechtstreeks gebonden zijn aan een specifieke sector – initiatieven nemen om samenwerkingsverbanden op te zetten die minder sectoraal – maar soms eerder lokaal – georiënteerd zijn. Verder werd vanuit één opleidingsverstrekker aangegeven dat men omwille van een programmatiesticop vaak moeilijk kan inspelen op de veranderende vraag op de arbeidsmarkt.

Ten slotte werd er in de social profit sector gewag gemaakt van de beperkte financieringsmiddelen voor duale trajecten die een verloning vereisen. Kleinere zorginstellingen kunnen hiervoor vaak geen ruimte creëren, hetgeen beperkend werkt voor de matchingsmogelijkheden. De huidige tegemoetkoming die gedaan is naar de sector met betrekking tot de (tijdelijke) continuering van de deeltijdse arbeidsovereenkomsten om onder meer middelen binnen de sector het sociale Maribelfonds te kunnen blijven aanspreken, werd – binnen de huidige contouren – als noodzakelijk beschouwd om binnen de sector duale opleidingen met een verloning te kunnen blijven aanbieden.

Matching van een specifieke leerling met een specifieke werkplek

Naast de lokale en bovenlokale regie van de werkcomponent in termen van matchingsdatabanken, kwam ook de specifieke matching in de driehoeksverhouding van een specifieke school, een leerling en een leeronderneming prominent aan bod tijdens de stakeholderbevraging. Hierin werd door verschillende stakeholders aangegeven dat het netwerk van de school, en met name van de trajectbegeleider, vaak van essentieel belang is voor een goede match. De onderwijskoepels gaven dan ook aan dat scholen – zeker wanneer zij nog maar weinig ervaring hebben met trajectbegeleiding – voldoende financiële ruimte moeten krijgen om hun expertise en netwerken verder uit te bouwen.

“Ik vind het goed dat een school zijn eigen netwerk uitbouwt dus ik heb er geen probleem mee. Ge hebt ook vaak door het feit dat een school zijn netwerk uitbouwt weet die goed van kijk met dat bedrijf is een afspraak maken mogelijk en met dat bedrijf kan ik die jongere wel sturen en die andere jongere niet sturen. En dat kunt ge niet in een algemene databank steken.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Zoals reeds eerder in dit rapport werd aangegeven is de sterke match tussen leerling en onderneming bij uitstek het geval voor meer kwetsbare leerlingen, bijvoorbeeld bij leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs. De arbeidsrijpheid en het succes van een duaal traject is hierbij des te meer afhankelijk van een goede persoonlijke match tussen de leerling en de werkgever.

Ten slotte werd ook aangegeven dat de beperkte mobiliteit van leerlingen – des te meer wanneer zij niet in het bezit zijn van een rijbewijs of eigen wagen – een belangrijke factor in de matching van leerlingen met ondernemingen die niet vlot te bereiken zijn met het openbaar vervoer, soms ook mede omwille van de specifieke werkschema’s die gebruikelijk zijn in bepaalde sectoren.

“Je moet dus kijken naar de woonplaats van de jongeren. Die zijn niet zo mobiel als wij. Die hebben geen wagen, dus die moeten daar oftewel met de fiets geraken, met de brommer of die moeten vervoerd worden door de ouders.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Begeleiding

Het belang van een goede begeleiding van de leerlingen kwam reeds veelvuldig aan bod in dit rapport. In deze sectie zetten we toch nog eens de verschillende verwachtingen, bezorgdheden en eerste ervaringen over de rol van de trajectbegeleider en de mentor op de werkplek op een rij. Elders in dit rapport vindt u de sterke link met de [afstemming van het schools en werkplekleren](#), de [aanwending van omkaderingsmiddelen](#), het [personeelsbeleid op scholen](#) en de [professionaliseringsnoden](#).

Het volgende citaat illustreert het belang van beide rollen in de begeleiding van de leerling:

“Wij leggen zelf heel graag de nadruk op de goede werking van de mentor in het bedrijf gekoppeld aan de goede werking van de trajectbegeleider in de school. Dat moet eigenlijk een goed duo vormen, terwijl de begeleider het opneemt voor die jongere om dan voor een goed eindresultaat te kunnen gaan. In die zin, en ik weet dat daar een debat over is geweest tussen sectoren, geloven wij zelf vanuit onze sector zeer sterk in het beperken van het aantal jongeren dat bij één en dezelfde mentor zit. In principe zou er per mentor dus maar één jongere mogen zijn. In uitzonderlijke gevallen kan men daarvan afwijken binnen het sectoraal partnerschap. Omdat wij daar heel sterk in geloven dat die echt als een peter aanspreekbaar moet zijn om een goede begeleiding te geven. En vooral om die jongere er zich heel goed te laten thuis voelen. Maar ook om de terugkoppeling naar de voortgang in zijn opleiding te kunnen bespreken met de trajectbegeleider.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

De rol van de trajectbegeleider

De rol van de trajectbegeleider in het duale traject is een van de meest frequent voorkomende thema's in de gesprekken. Eén van die centrale rollen is – om op basis van het standaardtraject dat samen met de onderneming werd vertaald in een individueel opleidingsplan – het werkplekleren en wat op de school geleerd wordt op elkaar af te stemmen. De opvolging van dit opleidingsplan vereist voldoende contact met de mentor op de werkplek, bij voorkeur op basis van bezoeken aan de werkplek. Over de wenselijke frequentie van deze werkbezoeken bestaan verschillende visies. Werkgeversorganisaties geven aan dat een te hoge frequentie niet mag leiden tot een overbelasting van de ondernemingen.

“Dat verschilt, er zijn bedrijven die zeggen we moeten ze niet te veel zien want dat kost natuurlijk tijd. We moeten natuurlijk ook zien hoe dat praktisch mogelijk is op de werf. Maar er zijn andere bedrijven. Ik ging zo elke week naar mijn bedrijf als mijn leerlingen stage hadden. Maar als ze een gans jaar stage hebben dan kan je niet verwachten dat ze er elke week gaan staan. Als er iets is, hebben ze wel een korte lijn naar elkaar.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie, ex-vakleerkracht)

Net omwille van deze bedrijfsbezoeken is de rol van trajectbegeleider volgens vele stakeholders een tijdsintensieve taak, zeker wanneer de werkplekken van de leerlingen zich niet binnen een bedrijf in de nabije omgeving van de school bevinden. Daarnaast is er soms sprake van werkschema's die sterk afwijken van het normale werkschema van het schoolpersoneel, bijvoorbeeld in de duale opleiding chemische procestechnieken. Een onderwijsverstrekker gaf aan dat leerkrachten zich hier wel naar kunnen schikken wanneer ze hiervoor door de school voldoende worden gecompenseerd.

Over wie de rol van trajectbegeleider best invult, leek er relatief grote eensgezindheid te bestaan. Voor de duale opleidingen is dat volgens de meeste stakeholders best de vakleerkracht die bij voorkeur ook voldoende vertrouwd is met de ondernemingscontext. Binnen de scholen die tot op heden uitsluitend een voltijds aanbod hadden, waren vakleerkrachten vaak reeds enkel vertrouwd met het begeleiden van kortere stageperiodes. Binnen de Syntra centra – maar ook in vele CDO's – werd de trajectbegeleiding meestal opgepikt door personeelsleden die enkel instaan voor de begeleiding en daarom maar niet altijd vertrouwd zijn met het vakgebied. Voor de opvolging van de individuele opleidingsplannen binnen duaal leren werd toch aangegeven dat deze vakkennis aangewezen is.

“Ja, wat dat voor mij wel een meerwaarde is, is dat de trajectbegeleider ook heel vaak de praktijkvakken geeft. Als die in gesprek gaat met de werkgever en die zegt, ja, dat en dat kom je tekort, kan die dat in zijn praktijk gaan toepassen. Het is dan ook iemand met praktijkervaring. Terwijl dat vroeger binnen Leertijd niet zo was. Dat was eigenlijk een soort van bemiddelingspersoon, maar die had ook geen overleg met de praktijkleerkracht. En dat vind ik wel een grote meerwaarde.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

In andere interviews pleitte men echter voor het opsplitsen van de taak van trajectbegeleiding in de vaktechnische, administratieve en mogelijks ook socialemotionele begeleiding van de jongeren. De casestudies binnen de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek' moeten meer duidelijkheid scheppen over hoe deze rol precies wordt ingevuld binnen de verschillende proeftuinen.

“Of waar ik ook voor geopperd heb, is dat het een functie is die gedeeld wordt, dat gezegd wordt van kijk, je hebt een administratieve trajectbegeleider. Daar kan de werkgever terecht voor hoe vraag ik dat document aan? En hoe de contracten opmaken. Alles wat administratie is. En daarnaast iemand die alle gesprekken over de vordering in het opleidingsplan doet en bekijkt hoe ver staat het met de leerling en in wat moeten we nog ondersteunen?”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Vanuit sectorale en werkgeverskant werd verder ook sterk benadrukt dat de trajectbegeleider vlot bereikbaar dient te zijn wanneer er zich vragen of problemen aandienen. De school zou hier volgens deze stakeholders snel op moeten inspelen om een probleemsituatie niet te laten escaleren, opnieuw was dit een extra belangrijk aandachtspunt voor meer kwetsbare jongeren.

“Waar we gelijk mee hebben is dat BUSO-scholen in hun omkadering van jongeren veel meer is uitgebouwd dan in een gewoon voltijdse school. Dat wil zeggen dat die mensen ervaring hebben in het begeleiden van jongeren, screenen van die jongeren, aandacht hebben voor specifieke problematiek, de context ook. Dat is een totaal andere aanpak, een zeer persoonlijke aanpak, die praktijkleerkrachten hebben wekelijks telefonisch contact, ofwel gaan ze langs.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

De rol van de mentor op de werkplek

Naast de rol van trajectbegeleider werd ook de rol van de mentor op de werkplek aangeduid als een van de meest bepalende rollen in het duale traject. Vanuit de verschillende stakeholders kwam hierbij het signaal dat de invulling van de rol van mentor vaak sterk verschilt naargelang de omvang en de sector waarin de onderneming actief is. In kleinere ondernemingen wordt deze rol vaak opgenomen door één specifieke werknemer of – bij éénmanszaken – door de zelfstandige ondernemer zelf. Deze

laatste ondernemingscontext biedt volgens sommige stakeholders de mogelijkheid om nauw samen te werken naar de aloude verhouding van leerling-meester, zij het vaak ook met minder omkadering.

“Wat we nu zien binnen leren en werken, dat gebeurt binnen de camionet eh. Je kan niet verwachten dat een zelfstandige loodgieter nog eens drie uur nadat ze terug thuiskomen van hun job aan tafel gaan zitten en dat die heel dat werkschema gaan uitleggen en heel die theorie rond die loodgieterij. Dat zou misschien niet slecht zijn, maar wie gaat dat betalen? Zo denkt een individuele loodgieter eh.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

In grotere ondernemingen daarentegen wordt de functie van mentor vaker verdeeld over verschillende personen in het bedrijf. Hiervan vonden we vanuit de gesprekken met de werkgevers- en sectorale organisaties verschillende voorbeelden terug. De casestudies binnen de proeftuinen ‘Schoolbank op de Werkplek’ zullen ons meer inzicht geven in hoe deze rolverdeling precies wordt vormgegeven in de verschillende ondernemingen en hoe de leerlingen, scholen en ondernemingen deze verschillende vormen van mentorschap evalueren. Hier volgen enkele voorbeelden:

“Dat is wel specifiek aan de bouw, dat dat vooral gaat over het werken in kleine groepen. Uiteindelijk zelfs bij groot bedrijf werkt men overal met ploegen. En ploegen van doorsnee ploegen dat is 2 tot 4 man. Ge deelt een camionet en die mentor moet mee in die camionet zitten als het ware, en die is direct aanspreekbaar he.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

“Wij zien drie niveaus, dat is diegene die de coördinator duaal leren is en die dat eigenlijk duaal leren over de verschillende studierichtingen desnoods heen gaat coördineren in het bedrijf, we hebben dan wat wij nu de mentor noemen die één traject in zijn geheel opvolgt, dat kan ook de coördinator duaal leren zijn, dus dezelfde persoon zijn. En dan heb je eigenlijk begeleiders op de werkvloer die een of meerdere competenties gaan aanleren. Dat kan ook terug dezelfde persoon zijn, maar niet altijd, maar in grote bedrijven gaat de leerlingen doorheen het productieproces gaan met verschillende personen in contact komen. Wat dat we wel zeggen is dat er een minimum van twee personen binnen het bedrijf de (mentor-)opleiding moeten volgen want er moet een back-up zijn.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

“Ze hebben een mentor toegewezen die ook binnen hun ploeg zit. En binnen het bedrijf, denk bijna bij al de bedrijven die erin zitten, heb je op die site verschillende plants. Jij kan perfect bij zo’n bedrijf in een bepaalde plant komen en uw collega kan in een andere plant zitten. En je moet als mentor natuurlijk wel de cursus blijven volgen en u niet beperken tot uw eigen plant.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Een belangrijk discussiepunt omtrent het mentorschap in de ondernemingen zijn de specifieke opleidingsvereisten om als mentor voor een leerling te mogen optreden. Hierin bestaan voornamelijk grote verschillen tussen de stakeholders uit de twee verschillende beleidsdomeinen. Binnen het beleidsdomein onderwijs, bijvoorbeeld, wordt er door vele stakeholders een minimum aan pedagogische bekwaamheid vooropgesteld, terwijl voor de meeste stakeholders binnen het beleidsdomein werk een korte toegepaste mentoropleiding moet volstaan. In de sectie [professionalisering en ondersteuning van de mentor op de werkplek](#) gaan we dieper in op deze spanningsverhouding.

Evaluatie

Voor het luik evaluatie onderscheiden we twee prominente thema's uit de verkennende gesprekken met de stakeholders uit de beleidsdomeinen onderwijs en werk, namelijk de permanente opvolging en evaluatie van de competentieverwerving en de stem van de mentor in de evaluatie van de leerling.

Permanente evaluatie van de competentieverwerving

Over het algemeen kunnen we stellen dat de meeste bevraagde stakeholders het eens waren over het feit dat de standaardtrajecten, vertaald in individuele opleidingsplannen, een goede basis vormen voor de competentieopvolging en -evaluatie van de leerlingen. Maar zoals we ook bij de [implementatie van de standaardtrajecten](#) reeds werd aangaven, bestaan er verschillende visies over de manier waarop de standaardtrajecten in al zijn details dienen vertaald te worden naar de individuele opleidingsplannen en dus ook naar de evaluatie van de competentieverwerving.

Vanuit sommige stakeholders – zowel binnen onderwijs als werk – wordt gepleit voor een afbakening van kerncompetenties waarbij de meer gedetailleerde activiteitenlijsten eerder dienen ter illustratie van wat deze kerncompetenties in de praktijk kunnen inhouden. Vanuit sommige stakeholders binnen beide beleidsdomeinen is er een bezorgdheid over de kwaliteit van de opvolging en evaluatie wanneer de mentoren belast zouden worden met te gedetailleerde lijsten van aan te leren competenties.

“De administratieve belasting van mentoren door te gedetailleerde activiteitenlijsten te gebruiken, is nu vaak te groot. Dit leidt er dan te gemakkelijk toe dat er bijna pro forma een kruisje wordt gezet bij de behaalde competenties zonder dat de leerling de mogelijkheid kreeg om het ook effectief aan te leren. Ik pleit daarom ook voor een oplijsting van kerncompetenties waarbij onderliggende meer specifieke competenties eerder exemplarisch en niet exhaustief worden toegevoegd.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Andere stakeholders gaan hier nog verder en vertrekken bij hun visie op de evaluatie binnen de onderneming eerder vanuit de vraag of de leerling kan functioneren binnen de onderneming. Dit is – althans volgens één werkgeversorganisatie – de ultieme evaluatie van de competentieverwerving.

“Deze lijst mag ook niet te lang zijn want anders is het voor de werkgever of mentor niet haalbaar om hierover in detail uitspraken te doen. Daarom is voldoende flexibiliteit ten aanzien van de werkgever belangrijk. De mentor gaat daarom ook niet in detail op elk aan te leren aspect staan te kijken of de jongere het onder de knie heeft. De vraag voor de mentor is eerder of de jongere kan functioneren in het bedrijf.”

(Vertegenwoordiger van een werkgeversorganisatie)

Daarnaast bestaat hier volgens andere stakeholders ook het risico dat in de vertaalslag van de erkende beroepskwalificaties naar de standaardtrajecten en verder naar de (evaluatie) van de individuele opleidingsplannen veel van de vooropgestelde competenties binnen het beroepskwalificatiedossier verloren zouden kunnen gaan.

“We moeten zoeken naar een juist evenwicht maar als men kiest voor beroepskwalificatiedossiers als basis van de duale opleidingen, dan moeten we deze lijn ook durven doortrekken in de implementatie ervan. Dit betekent dan ook hier specifiek en niet generiek. Dit betekent geen copy-paste maar toch zoveel mogelijk aansluitend moet zijn, ook

al is dat in al zijn details niet altijd makkelijk. Een standaardtraject dient voldoende aan te sluiten bij de beroepskwalificatie, met gezond verstand en aandacht voor pedagogiek.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

De nadruk op de pedagogische vrijheid van scholen om de standaardtrajecten verder vorm te geven in hun leerplannen wordt over het algemeen gesteund vanuit verschillende stakeholders. Deze vertaling in leerplandoelstellingen heeft zo ook gevolgen voor de evaluatie van de leerlingen. Ook hier rekent men vaak in de eerste plaats op de pedagogische bekwaamheid die hierrond bestaat binnen het onderwijs. Zeker voor de opvolging en evaluatie van de meer algemene competentieclusters bestaat er vanuit beide beleidsdomeinen weinig animo om hier vanuit de werkomgeving in te investeren. Deze meer algemene competenties worden ook volgens de stakeholders binnen het beleidsdomein werk best opgevolgd en geëvalueerd door de scholen. Dit betekent echter niet dat meer algemene competenties niet kunnen aangeleerd of verder ontwikkeld worden op de werkplek.

“Hoewel de algemene vorming in het centrum aangeboden wordt, kunnen werplekken ook functionele reken- en taalvaardigheid en o.a. organisatiekunde aanleren. Zonder dat deze functionele zaken aan te leren kunnen ze niet functioneren en kunnen ze ook op de werkplek niet meedraaien. Dit wordt echter niet op een formele manier geregistreerd en wordt ook meegenomen in de evaluatie samen met de mentor.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Voor de meer technische opleidingen die een sterkere theoretische kennis vereisen, wordt het aanleren van en zeker de evaluatie in termen van examens ook nog sterk beschreven als een van de kerntaken van de scholen.

“De evaluatie is voor de school. De examens en toestanden is ook allemaal voor de school. Ja, die activiteiten dat wordt aangekruist. Ze hebben een tabel waarin dat ze aankruisen van: ja dat is aangeleerd, met kleurcodes. Elk bedrijf wilt dat ook wel op zijn manier... Maar de evaluatie zelf in de vorm van toetsen, dat is de school.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Een ander belangrijk aspect waarin de stakeholders in verschillende mate aandacht voor hadden is het groeipad en de aandacht voor een leercurve bij het aanleren en evalueren van competenties. Vanuit onderwijspartners was hierbij vaak expliciet aandacht voor het feit dat men in de evaluatie van jongeren niet alleen het behalen van de einddoelstelling maar ook de verschillende beheersingsniveaus mee in rekening zouden moeten nemen. In de opvolging en de evaluatie van de competentieverwerving kwam zo ook opnieuw de centrale rol van de trajectbegeleider naar voren om de competentieverwerving op te volgen. De mate waarin dit frequent gebeurt – en er zo dus aandacht is voor de leercurve van de leerling – lijkt op basis van de eerste getuigenissen van stakeholders erg verschillend te zijn tussen verschillende scholen. Dit is dan ook een belangrijk aandachtspunt voor de casestudies.

“Maar wel met een heel verschillende aanpak, bijvoorbeeld bij de school [X], die namen het standaardtraject en daar duiden ze de belangrijkste zaken aan en gaven dat aan het bedrijf. En de andere zaken die zij dan minder cruciaal vonden die deden ze ook gaandeweg maar ze wouden het bedrijf niet overstelpen. Zij hebben eigenlijk een paar van de kerncompetenties proberen af te bakenen. Dan in [Y], die namen het standaardtraject, en daar bovenop dan ook nog eens bovenop de eisen van het eigen leerplan, wat het dan wel heel zwaar maakt voor die leerling. Zij vonden het standaardtraject een verarming ten opzichte van hun leerplan en daarom worden zij dat die kennis aan bod moet komen. We hebben ook [Z] bezocht en gezien

dat de koepel daar heeft gekozen het leerprogramma voltijds aan te passen aan het standaardtraject terwijl men in [een andere koepel] voor het voltijds niet heeft willen doen daar heeft men gezegd dit is ons leerprogramma, het moet er maar inpassen.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Wel werd er over het algemeen aangegeven dat men binnen de proeftuinen vaak korter op de bal speelt dan binnen de huidige stelsels van leren en werken.

“Soms wist de trajectbegeleider [binnen de Leertijd] eigenlijk bijna niets van de werkgever en dan heb je natuurlijk geen informatie. En dat vind ik een tekortkoming van de leertrajectbegeleiding, dat is hun job wel. En zeker, ik neem aan bij jongeren waar het allemaal goed loopt, die moet je niet bespreken, maar er zijn jongeren waarbij ook die dingen het verschil kunnen maken denk ik. Als iemand net niet zijn theorie behaald heeft, is het toch belangrijk om te weten om te kunnen delibereren of niet, als die het echt heel goed doet in de praktijk. Maar als je zegt van die gaat nooit bakker kunnen worden, dan moet je ook niet delibereren. Dan is het beter dat je op dat moment zegt van ik denk dat we beter hier stoppen en dat je beter een ander traject gaat doen. Dus voor die jongeren zeker daar moet voor mij een leertrajectbegeleider toch effectief op de werkvloer een persoonlijk contact gehad hebben. Ik geloof er dan ook niet in dat je dat via mail doet.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Tussen de verschillende sectorale organisaties was er ook verschil in de mate waarin zij meer eenvormigheid en formalisering van de competentieopvolging en -evaluatie verwachten. De ene sector is hierin zelf meer proactief betrokken dan in andere sectoren. Vaak ging een meer actieve rol in de formalisatie van de evaluatiemethoden samen met een (poging om) samen met de onderwijsverstrekkers een gemeenschappelijk curriculum uit te werken. Binnen de sectorspecifieke mentorenopleidingen bleek de opvolging en evaluatie ook vaak een belangrijk aandachtspunt.

“Dus in die pedagogisch didactische fiches zijn dan evaluatiecriteria uitgewerkt dus dat is dat is klaar. En anderzijds gaan wij nu eerder een feedback tool eh, wij gaan die niet zelf ontwikkelen, het is een bestaande tool, competent dual, dat we wellicht gaan gebruiken waarin dat we die evaluatiecriteria gaan inputten en we gaan in de mentoropleiding ook aanleren hoe die te gebruiken.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Stem van de mentor in de evaluatie van de competentieverwerving

Uit de stakeholderbevraging bleek verder ook dat er over het algemeen overeenstemming bestaat over het feit dat de stem van de mentor/werkgever dient gehoord te worden binnen de evaluatie van de leerling. Hoe deze stem best wordt meegenomen in de evaluatie en dan vooral in de termen de klassenraad bestaat echter wel wat discussie. Vanuit onderwijs stelden stakeholders zich vragen bij de stemgerechtigdheid van de mentor in de delibererende klassenraad. Deze bezorgdheden waren voornamelijk gebaseerd op vragen omtrent de pedagogische bekwaamheid, objectiviteit van de mentoren, de geheimhoudingsplicht en de rechtsgeldigheid van de klassenraad bij afwezigheid van de mentor. Hieronder brengen we enkele van deze bezorgdheden samen aan de hand van een uitgebreid citaat:

“Wij vonden het geen goed idee dat de mentor in de klassenraad ingeschakeld wordt omdat iedereen die daarrond de tafel zit binnen een klassenraad toch een evenwaardige opleiding gehad heeft op vlak van evalueren van leerlingen. We hebben toch wel een beetje schrik dat die mentor daarin een totaal ander zicht op zal hebben. [...] Voor de leerkrachten gelden daar ook regels voor wanneer dat je niet naar de klassenraad komt. Dat, wat je dan moet doen. Maar dat kan je natuurlijk niet opleggen aan iemand van buiten het schoolteam. En dat was dan ook wel een beetje de vraag van als die mentor zegt, nee ik kom niet. Ik vind dat het wel een groot gevaar heeft van de uitholling van de betekenis van de klassenraad zelf. Want als er een ding is waarin dat onderwijs zich onderscheidt met andere sectoren in wetgeving dan is dat de bevoegdheid van de klassenraad omdat men daar precies altijd het geheel van een leerling en de context enzovoort kan meenemen. En als je dat niet meer nodig hebt en het spreken daarover met elkaar, echt delibereren en in evenwicht brengen, dan kan je u punten ook gewoon doorsturen en dan laat je de pc berekenen. Het zou heel erg jammer zijn als, omwille van praktische redenen, dit een voorafname wordt op een verzwakking van de klassenraad op zich. [...] Een ander probleem binnen een klassenraad heb je wel een geheimhouding, hoe kan je dat garanderen als iemand buitenaf die daar zit? Je hebt daar geen sancties tegenover. Niet dat al die mentoren morgen dan op de markt gaan smijten, daar gaat het niet over, maar ja, juridisch heb je wel tegenover die mensen niks in te brengen als die dat wel doen. Dus dat was ook wel een beetje de schrik van de leerkrachten, er zit een vreemd iemand in. Het is misschien raar om te zeggen maar het is wel zo. Het is iemand die niet tot het lerarenteam behoort.”

(Syndicale vertegenwoordiging van het onderwijspersoneel)

Ook langs de zijde van het beleidsdomein werk pleiten werkgevers- en sectorale organisaties er over het algemeen voor dat de stem van de mentor in de evaluatie van de leerling gegarandeerd wordt. Maar ook deze stakeholders stelden zelf praktische bezwaren bij de verplichte aanwezigheid van de mentor tijdens de (delibererende) klassenraad. Een verplichte aanwezigheid is volgens deze stakeholders niet (altijd) mogelijk/wenselijk qua tijdsbesteding binnen de economische context van de onderneming. Daarnaast wordt ook de vraag gesteld in welke mate de mentor als enige persoon die niet tot het schoolteam behoort zich altijd geroepen voelt om bij de klassenraad aanwezig te zijn.

“Daar hebben wij nog geen afspraken over gemaakt. In het besluit is dat ingeschreven dat de mentor op de klassenraad gaat zijn. Persoonlijk, denk ik, dat dat niet gaat gebeuren. Volgens mij gaat een mentor niet naar de klassenraad gaan, zeker niet als de leerling in drie bedrijven z'n totaliteit van zijn competenties heeft geleerd, dan zie ik drie bedrijven niet zeggen wie van ons drie mag dan naar de klassenraad gaan. Bedrijven staan daar ook niet voor te springen eh, we moeten wel inspanningen doen om hen te laten quoteren, vanuit het materiaal dat wij nu aanreiken, dan is het gemakkelijker voor de mensen op de vloer om te kunnen beoordelen.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Onderzoeksluik personeel

Met betrekking tot het onderzoeksluik personeel bespreken we de verwachtingen, bezorgdheden en eerste ervaringen van de bevroegde stakeholders ten aanzien van het personeelsbeleid op school en de professionaliserings- en ondersteuningsnoden bij schoolpersoneel en mentoren op de werkplek. Vele van de thema's die in dit luik aan bod zullen komen leunen inhoudelijk echter sterk aan bij hetgeen reeds eerder in dit rapport werd besproken, onder meer met betrekking tot de rol van het schoolpersoneel en de mentoren in de [afstemming](#) van het schools en werkplekleren, de [screening](#), [matching](#), [begeleiding](#) en de [evaluatie](#) van de leerlingen in proeftuinen.

Personeelsbeleid op school

Een belangrijk aspect met betrekking tot het personeelsbeleid op school dat reeds veelvuldig aan bod kwam in andere secties van dit aanvangsrapport is de vertrouwdheid van het schoolpersoneel – en met name de vakleerkrachten en trajectbegeleiders – met de context van een onderneming. Voor een vlotte afstemming tussen het schoolse en werkplekleren werd hiervoor met klem aandacht gevraagd door de stakeholders binnen het beleidsdomein werk. Ook stakeholders binnen het beleidsdomein onderwijs erkennen dat trajectbegeleiders bij voorkeur minstens vertrouwd zijn met het beroepsgebied, zij het dan meer in termen van de beroepsgerichte kennis die hieraan de basis van ligt. Vanuit beide stakeholders werd vaak gepleit om minstens het gedeelte van de trajectbegeleiding dat gericht is op de afstemming van het schools en werkplekleren en de opvolging van de individuele opleidingsplannen te laten waarnemen door de betrokken vakleerkrachten.

“En daar zijn afspraken over gemaakt, de opvolging gebeurt door de trajectbegeleider, waarvan we gezegd hebben binnen ons traject, dat is een leerkracht bouw, zodat ik die vakkundigheid mee in de begeleiding heb, anders denk ik dat het nog moeilijker organiseerbaar is, die volgt ook op, die evalueert, dus die komt op de werf aan die spreekt daar om de 14 dagen de leerling op de werf.”

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Met betrekking tot deze nieuwe rolinvulling van leerkrachten in termen van trajectbegeleiding werd vanuit stakeholders uit beide beleidsdomeinen voldoende budgettaire ruimte gevraagd om deze rol naar behoren te kunnen uitvoeren. Zo werd er onder meer op gewezen dat men voor de trajectbegeleiders beroep moet kunnen doen op sterke profielen en dat trajectbegeleiders ruimte zouden moeten krijgen om voldoende bedrijfsbezoeken te kunnen doen en te netwerken binnen de sector. Zoals eerder in dit aanvangsrapport werd aangegeven, is men binnen onderwijs ongerust over de continuering van de omkaderingsmiddelen voor trajectbegeleiding.

“Wij hebben alleen maar signalen gekregen dat de huidige twaalf uur niet dekkend waren voor het aanbod wat dat ze doen. Nu voorzien ze nog maar tienduizend euro dus ja. Dat is minder dan twaalf uren. Dus het feit dat je daar ook weeral een signaal geeft: met een hoe goedkoper iemand je dat inricht, hoe meer uren dat je kan hebben. Want anders was het twaalf uren, ongeacht dat nu een bachelor of master was denk ik. En we hebben ook niet het signaal dat die twaalf uren, dat dat nu een luxe was. Ondanks het feit dat er eigenlijk nog maar heel weinig leerlingen ingeschreven zijn.”

(Syndicale vertegenwoordiging van het onderwijspersoneel)

Een andere manier om de expertise van de trajectbegeleiders in termen van de vertrouwdheid met de sector te verhogen is volgens sommige stakeholders het promoten van de zijnstroom van vakleerkrachten. Vakleerkrachten die vanuit een ondernemingscontext het onderwijs instromen zouden hierin een versterking bieden. Vanuit sommige stakeholders werd hier de opmerking gemaakt dat plannen om verhoogde eisen te stellen ten aanzien van attestering van pedagogische bekwaamheid (cf. professioneel bachelorniveau), de zijnstroom van (vak-)leerkrachten zou beperken.

“Het zou spijtig zijn want ik denk dat dat heel waardevolle opleidingen zijn en als je al die mensen gaat uitsluiten door te zeggen, we willen alleen nog een bachelors, dat eigenlijk al die vakleerkrachten, zoals nu bijvoorbeeld een loodgieter of een schrijnwerker die zegt, goh ik wil eigenlijk mijn carrièrekennis wel doorgeven, gaan wegvallen. Dat getuigschrift pedagogische bekwaamheid halen in avondonderwijs of in weekendonderwijs en dan deeltijds gaan lesgeven kan dan niet meer. Dat zijn echt mensen die het vak door en door kennen. Ik zou dat zonde vinden. Ook omdat ik merk bijvoorbeeld, als je in technische scholen komt en je met jongeren

praat, er is daar een vorm van herkenning. Vaak als het misloopt bij jongeren, hier gaat dat dan vaak over jongens. Bijvoorbeeld als die van een sociaal-technische richting, waar vooral dan meer vrouwen lesgeven, een overstap maakt naar zo'n technische school. Een nijverheidsschool waar dat er dan plots eigenlijk wel die herkenning ook is..."

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Specifiek binnen de Syntra centra werd de functie van trajectbegeleider ook opnieuw vormgegeven en werden trajectbegeleiders die vanuit de koepelorganisatie (Syntra Vlaanderen) de trajectbegeleiding waarnamen, vervangen door trajectbegeleiders vanuit de centra zelf. Deze zouden volgens de centra meer vertrouwd zijn met het beroepsgebied en minder vaak dan voorheen leerlingen vanuit verschillende opleidingen begeleiden. De belasting in termen van het aantal leerlingen zou hiermee ook sterk zijn gedaald. Specifiek vanuit de Syntra Centra kregen ook het signaal dat de personeelsleden tot op heden niet het statuut van leerkracht genieten en daarom ook minder uren genereren voor trajectbegeleiding binnen een bredere opdracht als leerkracht.

Vanuit het beleidsdomein onderwijs stelt men zich vragen bij het voorbestaan van de expertise in de trajectbegeleiding en ondersteuning van leerlingen binnen het huidige CDO's. Men vreest vooral een verlies van expertise in de sterk geïndividualiseerde zorgomkadering van kwetsbare leerlingen wanneer hun werking zou worden ingekapseld binnen de reguliere secundaire scholen. Anderzijds kregen we ook signalen dat er bezorgdheid bestond omtrent de vakinhoudelijke kennis bij de leerkrachten in het huidige stelsels van leren en werken. Omwille van de concurrentie tussen scholen voor sterke vakinhoudelijke profielen van leerkrachten en de eerder negatieve perceptie die er zou bestaan omtrent de leerlingenpopulatie binnen de CDO's zou hierdoor in het verleden een scheeftekening hebben plaatsgevonden tussen de reguliere en deeltijdse secundaire scholen.

"Er bestaat een concurrentiestrijd tussen scholen om goed gekwalificeerde leerkrachten te kunnen aantrekken, zeker voor de beroepsgerichte vorming. Hierin moeten CDO's vaak tevreden zijn met leerkrachten die niet de eerste keuze zijn voor de voltijdse scholen aangezien leerkrachten vaak bewust eerder voor voltijdse scholen kiezen omwille van het leerlingenpubliek. Soms is er echt sprake van een drainage waar leerkrachten die niet bleken te voldoen in het voltijds naar een deeltijdse vestiging worden afgeleid."

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Verskillende stakeholders binnen onderwijs maken zich zorgen over de druk die de duale opleidingen zullen leggen op het schoolse aanbod van algemene en beroepsgerichte vakken, zowel voor de leerlingen in de duale als in de niet-duale opleidingen. Men vraagt zich af of de duale en de niet-duale tegenhanger nog wel allebei kunnen aangeboden worden, zeker wanneer de totale instroom van een opleiding in een bepaald vakgebied eerder laag is.

"Door de kleine instroom komen er nu vaak geen uren vrij binnen de scholen om bijvoorbeeld praktijkleerkrachten voor trajectbegeleiding vrij te stellen. Dit gebeurt nu dus vaak op basis van de incentives. In de meeste gevallen moeten op dit moment dus extra uren uitgetrokken worden voor trajectbegeleiding. De programmatie van zowel de duale als niet-duale opleiding is bij de finale uitrol bijna niet mogelijk omdat men moet uitgaan van het aantal studierichtingen dat wordt ingericht en te veel uren in beslag neemt van het lesurenpakket en zo al alles is opsoupeert. Bijkomende programmatie zonder extra omkaderingsmiddelen is daarom op termijn niet haalbaar."

(Vertegenwoordiger van een onderwijsverstrekker)

Daarnaast zou ook een sterke stijging van de klasgrootte in de duale opleiding een te grote differentiatiedruk met zich mee brengen. Om als leerkracht te kunnen compenseren voor de competenties die niet (voldoende) konden aangeleerd worden op de werkplek is differentiatie in de klas noodzakelijk. Bij te grotere klasgroepen zou dit zo een te grote druk leggen op de betrokken leerkrachten. Het samen inrichten van deze vakken voor de duale en niet-duale tegenopleiding zou deze differentiatiedruk nog verder verhogen.

“En wat doet die praktijkleerkrachten in die zes uur. Alles opvangen wat niet kan afgedekt worden in het opleidingstraject. Want daar gaat het niet over leren, want daar gaat het over ingeschakeld worden in het werk. Dus wat zijn die leraren daar nu aan het doen? Maar echt chapeau! We waren zwaar onder de indruk. Die zijn individuele trajecten op maat in zes uur tijd aan het geven. Ze zijn trajectbegeleider tegelijkertijd. Ze hebben heel veel interactie met die werkplek, maar daar waar dat er tekorten zijn, zijn het zij die de tekorten opvangen.”

(Syndicale vertegenwoordiging van het onderwijspersoneel)

Ook het roosteren van het schoolse aanbod zou moeilijk verlopen omdat de leerlingen slechts een beperkt deel van de week op de school zijn. Deze beperkte roosteringsmogelijkheden zouden ook negatieve gevolgen hebben voor de leerlingen omdat de algemene en beroepsgerichte vakken in de beperkte tijd sterk geconcentreerd dienen te worden, hetgeen niet zou aansluiten bij een meer op praktijk georiënteerde doelgroep. Daarnaast zou deze invulling ook meer zelfstandigheid van de leerlingen vereisen, hetgeen volgens deze stakeholder ook niet aansluit bij de behoeften van deze doelgroep. Een ander negatief neveneffect voor de leerlingen zou zijn dat de participatie in schoolse activiteiten die inzetten op een bredere maatschappelijke vorming van de jongeren in het gedrang komen, bijvoorbeeld bij participatie aan sport- en sociaal-culturele uitstappen.

“Ze zitten natuurlijk met het probleem dat die leerlingen maximum twee dagen per week op school zijn. Dus ze moeten sowieso de algemene vakken ergens op die twee dagen roosteren. Ze kiezen er dan al voor om een klas dual op te richten en ze hebben een aantal leraren gevonden die vrijwillig daar de algemene vakken wilden geven. Het is een overlevingsstrategie voor die leraren omdat ze het gewoon anders niet gepland krijgen. En eigenlijk ben ik bang, zeker naar die algemene vorming toe, dat ook die leerlingen precies de dupe gaan worden van een noodoplossing die ze moeten zoeken. Omdat ze het programmamatisch niet anders kunnen aanbieden. Alles wordt geïntegreerd: PAV, godsdienst, P.O., L.O., alles bij mekaar en dan krijg je twee leraren die op dezelfde moment geroosterd worden, die klas zit samen voor eigenlijk in groep te werken en leraren kunnen dan op vraag van leerlingen voor bepaalde zaken bijspijkeren waardoor dat natuurlijk het aanbod veel meer in de schaduw komt en eerder een kwestie van bijspijkeren wordt waar dat de leerlingen vaak onvoldoende zelfstandig voor zijn. Ze botsen langs alle kanten tegen grenzen. Ze zeggen, het werkt niet. Het werkt echt niet, want ze hebben die zelfstandigheid niet.”

(Syndicale vertegenwoordiging van het onderwijspersoneel)

Ten slotte werd vanuit de syndicale vertegenwoordiging van het onderwijspersoneel ook bezorgdheid geuit over de rol en de werkzekerheid van de huidige (vak-)leerkrachten wanneer het duaal leren een hoge vlucht zou nemen.

Professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneel en mentoren

Een laatste thema dat werd aangesneden tijdens de stakeholderbevraging in het kader van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek' en de verdere implementatie van duaal leren, zijn de professionaliserings- en ondersteuningsnoden van het schoolpersoneel en de mentoren op de werkplek. We starten met de verwachtingen en bezorgheden rond de professionalisering en ondersteuning van mentoren op de werkplek.

Over de beleidsdomeinen heen vonden we een sterke gedragenheid terug over het belang van een mentoropleiding voor zij die instaan voor het begeleiden van de leerlingen tijdens het werkplekleren. Over de specifieke invulling van deze mentorenopleiding bestond er echter onenigheid, voornamelijk tussen stakeholders van de twee verschillende beleidsdomeinen. Binnen het beleidsdomein werk heeft men veeleer een voorkeur voor een kortlopende toegepaste mentoropleiding terwijl er binnen het beleidsdomein onderwijs meer stemmen opgingen voor een meer doorgedreven mentorenopleiding die zo ook een vorm van attestering van pedagogische bekwaamheid zou moeten omvatten. Ook binnen de onderwijspartners werden er echter vragen gesteld bij de haalbaarheid en bereidwilligheid van de betrokken sectoren van zulk een meer uitgebreide mentorenopleiding. Opnieuw werd hierbij gewezen op verschillen tussen sectoren en in de omvang van de onderneming.

“Sommigen in het onderwijs hebben te grote verwachtingen bij wat een mentor zou moeten zijn. Men spreekt hier bijvoorbeeld van een postgraduaat van 20 studiepunten. Ze vragen om van mentoren halve leerkrachten te maken, inclusief het behalen van een pedagogisch diploma. Dit neemt niet weg dat we het volgen van een mentoropleiding sterk ondersteunen. De werkgeversorganisaties zitten hier op dezelfde lijn en maar we verwachten dat deze kwestie wel een belangrijk breekpunt zou kunnen vormen in discussies met de onderwijspartners. Mentoropleidingen dienen kort en krachtig te zijn en dienen te werken rond enkele kernconcepten: hoe kan ik iemand evalueren, hoe kan ik iemand motiveren, ... De Estafette mentoropleiding in de Syntra centra is hier een voorbeeld van.”

(Vertegenwoordiging van een werkgeversorganisatie)

In de gesprekken met de sectorale organisaties konden we optekenen dat alle betrokken sectoren ofwel een mentoropleiding aanbieden of deze plannen voor de nabije toekomst. Vaak gaat het hier om een toegepaste opleiding van één à twee dagen, vaak gepaard gaande met een intervisie- of terugkoment op een later tijdstip. De mate waarin het volgen van deze mentoropleiding verplicht is, blijkt uit de verschillen tussen de sectorale partnerschappen. Onderstaande citaten illustreren enkele praktijken binnen de betrokken sectoren:

“Dat doet we in samenwerking met alle vormingsfondsen. In het verleden was het enkel DBSO, nu is het opengetrokken naar de proeftuinen duaal, maar we hebben niet beslist om dat zo radicaal uit elkaar te trekken, dat hebben we niet gedaan. Het is ook tot nu toe nog geen verplichting om deel te nemen, dus er zijn wel een aantal werkgevers uit de proeftuin duaal ingestapt, maar zeker niet allemaal. Dat is twee dagen en half nu, twee dagen opleiding en dan een terugkomdag. Alles wat moet aan bod komen komt daar zeker aan bod; instructies geven, feedback, maar ook wat is dat eigenlijk, duaal leren? wie zijn die jongeren? hoe kan je een opleidingsplan in het nieuwe duaal lezen en interpreteren? hoe kan je evalueren? dat komt allemaal aan bod. Ik ben daar eigenlijk vrij gerust in.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

“Als bijkomende voorwaarden zullen we in het sectoraal partnerschap moeten afspreken, een ook met de vakorganisaties. Omdat we wel vinden dat daar een kwalitatieve opleiding tegenover moet staan. We willen enerzijds het management er ook bij betrekken, dat die ook mee in de opleiding zitten voor de mentoren. Een persoon van het management zal één dag mentoropleiding volgen en de mentoren zelf twee dagen, dat is op het coachen van leerlingen gericht maar ook op het gebruik van pedagogisch-didactisch materiaal. En dan komen er ook nog twee terugkomdagen, halve dagen, waarbij dat de mentoren samen met de leerkrachten dat ook gaan evalueren.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

“We zijn nu een mentoropleiding aan het ontwikkelen. Vanuit de sector. Proberen we daar ook iets mee te doen natuurlijk. De mentoropleiding, wij zouden heel graag verplichten. Wij vinden dat heel belangrijk. Het is niet de bedoeling dat we zoveel mogelijk werkplekken gaan creëren, het is de bedoeling dat we goede, kwalitatieve werkplekken gaan creëren. Wij bouwen dat op in vijf à zes sessies van halve dagen, waarin we in de eerste sessie gewoon zal ingaan op gewoon wat is dual? Waar vind je informatie? Wat is de mentorkorting? Het praktische papierwerk. En dan gaan wij rond coaching, screening, opleidingsplan. Hoe stel je doelen? Hoe begeleid je de jongeren? Daar hebben we vier sessies over. En dan zijn we nu aan het kijken doen we nog een terugkomsessie binnen hetzelfde jaar of een jaar.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Vanuit de stakeholders binnen het beleidsdomein werk kregen we signalen dat de tegemoetkomingen van de overheid en de sectoren in het volgen van de mentorenopleiding vaak belangrijke incentives zijn, zeker voor kleinere ondernemingen. Hierbij kregen we ook de opmerking dat tegemoetkomingen vanuit de overheid en de sectoren – bijvoorbeeld bij wijze van een RSZ-kortingen en het aanbod vanuit sectorale vormingsfondsen – meer aansluiten bij de noden van ondernemingen dan voor anderen.

“We komen dat wel tegemoet met een mentoropleiding die gratis is waar ze RSZ-korting kunnen krijgen. Deze wordt aangeboden door de sector. Die is nieuw, in augustus is de pilootsessie geweest. Dus toen was die nieuw en nu hebben we al in totaal een vijftigtal mentoren opgeleid. We organiseren die regionaal, en ook sommige bedrijven die meerdere mentoren willen opleiden, daar doen we dat ter plaatse in het bedrijf.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Vanuit de syndicale organisaties in de verschillende beroepssectoren buiten het onderwijs kregen we het signaal dat deze rol van mentor perspectieven biedt voor de arbeidsverdeling binnen de bedrijven, bijvoorbeeld voor oudere werknemers. Daarnaast pleiten zij ook voor een erkenning van gevolgte mentorenopleidingen, bijvoorbeeld in de vorm van een attestering van verworven competenties.

“Ik vind het wel belangrijk dat de mentor een mentorkwalificatie heeft, dat er een soort van beroepskwalificaties zijn waar een aantal aspecten waaraan de mentoren aan moet kunnen beantwoorden en dat men die kwalificatiestructuur steekt. En ik vind het ook wel belangrijk dat je een mechanisme hebt om 50- en 55-plussers of anderen de gelegenheid te geven als een bijkomende beroepskwalificatie mee te pakken en eventueel in jobfunctie te laten integreren.”

(Vertegenwoordiger van een syndicale organisatie)

Ten slotte was er ook aandacht voor de professionaliserings- en ondersteuningsnoden van het schoolpersoneel. Heel wat van deze visies over de ondersteuning van schoolpersoneel zijn hierboven reeds meegenomen in de sectie over het [personeelsbeleid](#) in scholen. We geven hieronder nog enkele voorbeelden van een specifiek aanbod dat wordt georganiseerd vanuit, of in samenwerking met, de betrokken sectoren. Het gaat hier vaak gepaard met een gezamenlijke ontwikkeling van pedagogisch-didactisch materiaal en de samenwerking binnen de andere beleidssporen in de implementatie.

“Wij zijn nu op basis van onze eerste ervaringen aan het kijken van wat willen we tegen volgend schooljaar van bijkomende instrumenten nog gaan aanbieden. En daar zit onder meer iets in voor de leerkrachten. We zien we nog een behoefte in de vraag van hoe moet ik met bedrijven om gaan, zeker met die projecten in voltijds onderwijs.”

(Vertegenwoordiger van een sectorale organisatie)

Annex

Annex 1: Overzicht bevroegde stakeholders

Voorzitter Vlaams Partnerschap Duaal Leren

Syndicale organisaties

Algemeen Belgisch Vakverbond (ABVV)

Algemeen Christelijk Vakverbond (ACV)

Werkgeversorganisaties

Vlaams Netwerk van Ondernemingen (VOKA)

Unie van Zelfstandige Ondernemers (UNIZO)

Boerenbond

Algemeen Verbond van de Belgische Siertelers en Groenvoorzieners (AVBS)

Vereniging voor Social Profit Ondernemingen (VERSO)

Sectorale organisaties

Essencia

Volta

fvb-ffc Constructiv

VIVO

Unie van de Belgische Kappers (UBK/ UCB)/ Coiffure.org

Eduplus

Onderwijsverstrekkers

Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV)/ Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten (OVSG)

Katholiek Onderwijs Vlaanderen

GO! Gemeenschapsonderwijs

Syntra Centra (Syntra Limburg, Syntra West, Syntra Antwerpen-Brabant & Syntra Midden-Vlaanderen)

(Vrije) Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB)

Syndicale organisaties van het schoolpersoneel

Algemene Centrale der Openbare Diensten (ACOD) Onderwijs

Christelijke Onderwijscentrale (COC)

Annex 2: Topiclijst bevraging stakeholders

Met dit onderzoek wensen we de implementatie van het concept duaal leren binnen Schoolbank op de werkplek op te volgen en lessen te trekken voor een ruimere inbedding in het Vlaamse onderwijs. Aangezien hier vele aspecten onderliggend van belang zijn, hebben we dit in tien onderzoeksvragen uitgesplitst.

Vragen m.b.t. de algemene implementatie:

OV1. Hoe worden de **standaardtrajecten** gebruikt om het duale traject vorm te geven?

- Hoe gebeurt de organisatie binnen de school (onder andere vormgeving individuele opleidingsprogramma's, modulaire vs. lineaire opleidingen en de realisatie van 20h reëel werkplekleren gemiddeld op weekbasis)?
- Hoe worden de overeenkomsten in het kader van duaal leren gebruikt?
- Hoe wordt er tot afstemming gekomen tussen onderneming en de school?

OV2. Hoe functioneert het **intern kwaliteitsbeleid**?

Voor het extern kwaliteitstoezicht organiseert de onderwijsinspectie een try out in samenwerking met toezichthouders uit het beleidsdomein werk. Zij zullen evalueren hoe dit toezicht verloopt om hier gepaste conclusies uit te trekken; dit behoort dus niet tot de aanbesteding van dit onderzoek.

OV3. Hoe wordt de **samenwerking tussen alle actoren** in het project georganiseerd (scholen, Syntra lesplaatsen, bedrijven, sectoren, sectorale partnerschappen en Vlaams partnerschap, SYNTRA Vlaanderen)?

- Hoe evalueren de betrokkenen (jongeren, scholen en ondernemingen) het verloop en de resultaten van het traject?
- Welke partners nemen welke rollen en verantwoordelijkheden op?

OV4. Op welke manier worden de (extra en reguliere) **omkaderingsmiddelen** aangewend?

Vragen m.b.t. de leerlingen:

OV5. Hoe wordt de **studiekeuzebegeleiding, toeleiding en screening** van de leerling binnen de school naar opleidingen binnen het tijdelijke project vormgegeven?

- Hoe gebeurt dit specifiek voor de *kwetsbare leerlingen*?
- Welke actoren zijn betrokken en welke rollen en verantwoordelijkheden nemen zij hierin op?
- Hoe arbeidsrijp en -bereidheid zijn de leerlingen bij de start en gedurende hun traject binnen duaal leren? Hoe is dit gelinkt aan de screening, toeleiding en begeleiding van leerlingen?

OV6. Hoe komt **de match van de leerling met de werkplek tot stand**?

- Hoe gebeurt dit specifiek voor de *kwetsbare leerlingen*?
- Op welke manier zijn ondernemingen hierbij betrokken?
- Hoe (gemakkelijk) vinden leerlingen een geschikte onderneming?
- Werden er voldoende ondernemingen gevonden, ook voor meer kwetsbare leerlingen?

OV7. Welke **begeleiding** krijgen de leerlingen op school en de werkplek gedurende de opleiding?

- Is er voldoende afstemming op de *noden van de meer kwetsbare jongeren*?
- Op welke manier is de begeleiding van de schoolse en ondernemingscontext op elkaar afgestemd, zowel vooraf, tijdens als na het werkplekleren?

OV8. Hoe wordt het **leerproces en de competentieverwerving van de leerling opgevolgd en de evaluatie georganiseerd**?

- Voldoende rekening houdend met evaluatievormen waarbij input verschaft wordt door de leerkracht, klassenraad, de onderneming als door de leerling zelf?
- Hoe gebeurt dit specifiek voor de *kwetsbare leerlingen*?
- Hoe wordt de stem van de mentor en de trajectbegeleider meegenomen in de klassenraad?
- Hoe wordt de manier van evaluatie geëvalueerd door alle betrokkenen?

Vragen m.b.t. de leerkrachten en mentoren:

OV9. Hoe is de organisatie van het **personeelsbeleid van de school**?

- Daaruit voortvloeiend de taakomschrijving en inzetbaarheid van personeelsleden binnen het duale leren?
- Hoe ervaren de leerkrachten dit?

OV10. Op welke manier gebeurt de **professionalisering en ondersteuning** van de leraar, de trajectbegeleider en de mentor met het oog op het duale leren?

- Hoe wordt deze kennis verspreid met het oog op een duurzame professionalisering?
- Wie speelt een rol in de professionalisering van de verschillende actoren?
- Welke kwaliteitseisen worden aan de mentor gesteld?